

LARS BERGLUND

DECENTRALISERAT HÖGSTADIUM

En longitudinell studie av elevers skoltrivsel och
prestationer samt föräldrars och lärares attityder
i en decentraliserad högstadieorganisation

CWK GLEERUP

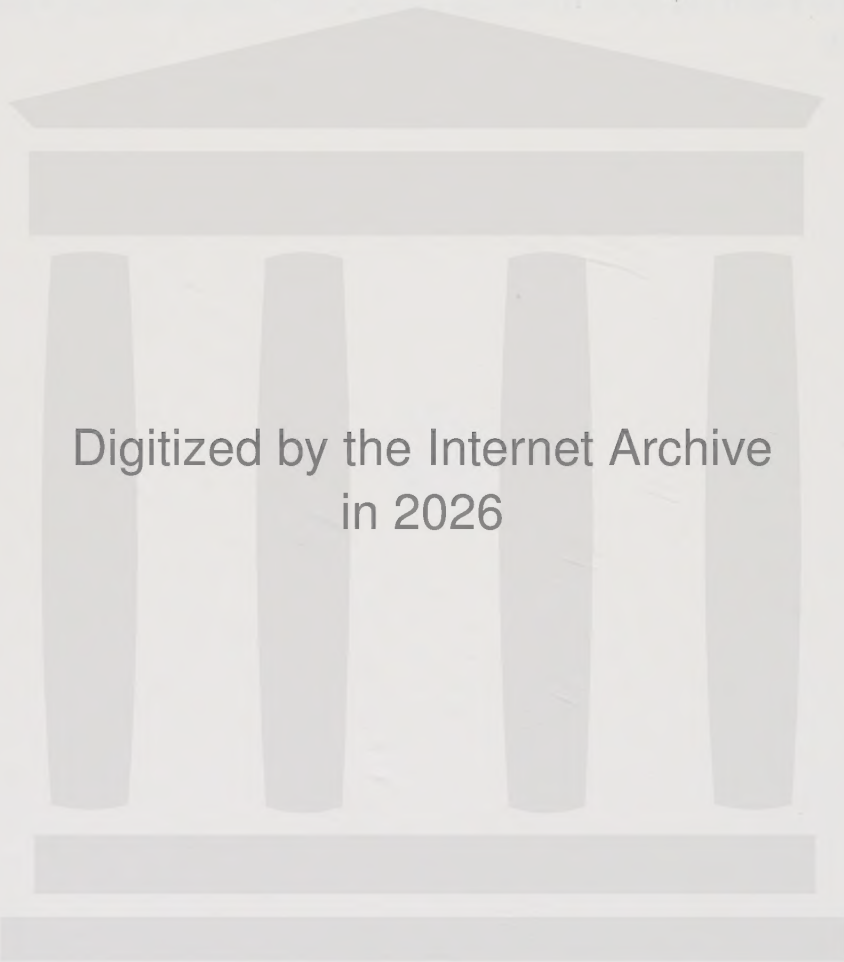
*Diss. Kuml.
1985*



LARS BERGLUND

Decentraliserat högstadium

En longitudinell studie av elevers skoltrivsel och prestationer samt föräldrars och lärares attityder i en decentraliserad högstadieorganisation



Digitized by the Internet Archive
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA LXXVII

LARS BERGLUND

DECENTRALISERAT HÖGSTADIUM

En longitudinell studie av elevers skoltrivsel och prestationer samt föräldrars och lärares attityder i en decentraliserad högstadieorganisation

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and
scholarly publications of LiberFörlag Malmö

© Lars Berglund
ISBN 91-40-05105-6
ISSN 0346-5926
Infotryck ab, Malmö 1985

FÖRORD

Att få genomföra en forskningsuppgift i skolans vardag, på fältet är i högsta grad ett privilegium.

Kontakter med elever, lärare och skolledare på olika nivåer har hjälpt mig att bättre finna fokus och därmed inriktning i mitt arbete.

Forskningsarbete är likväl ofta ett arbete på tu man hand med sig själv, i bilen ut till datainsamlingar eller vid skrivbordet. Idéer och tankar under arbetets gång har behövt förankras och förbättras kontinuerligt.

Professor Ebbe Lindell har som min handledare under hela arbetet visat mig stor generositet. Genom sin rika erfarenhet som lärare och forskare inom olika områden har hans kunskap varit mig till ovärderlig hjälp. De vänskapliga samtal som skett i korridorer och kafferum har gett mig en bestående känsla av välbefinnande.

Hjärtligt tack, Ebbe!

Jag vill också tacka lektor Lars Jivén som var min förste läromästare inom forskningens område och som gett mig synpunkter på mitt manus.

Lektorerna Per Sundgren och Göte Rudvall har i inlednings- respektive avslutningsfasen varit inledare vid allmänna seminarier och då lagt ner stor möda i att formulera konstruktiv kritik. Varmt tack!

Professor Åke Bjerstedt och docent Bertil Gran liksom docent Bernt Larsson vill jag tacka för synnerligen värdefulla kommentarer till och tankar kring avhandlingens preliminära version.

Fil lic Inga-Lill Pettersson har hjälpt mig som medbedömare vid analys av elevernas uppsatser och fil kand Agneta Sternerup vid datacentralen i Lund har bistått mig i databearbetningen. Institutionssekreteraren Karin Dahlberg har på sin fritid med stor noggrannhet skrivit ut det slutliga manuset. Institutionssekreteraren Ingegerd Johansson har omsorgsfullt stansat materialet. Doktoranden James Dresch har elegant översatt till engelska. Tack!

Jag känner också tacksamhet till vännen och specialläraren Leif Hellström för råd och stöd av allehanda slag.



Mina varmaste tankar går sist och mest till min hustru
Brigitte, som visat intresse och tålamod. Hon har genom
sin sakkunskap som psykolog och pedagog med samma goda
humör i med- som motgång gett mig råd och styrka.

Malmö i maj 1985

Lars Berglund

INNEHÅLL

FÖRORD	5
UPPDRAGET	9
1. UNDERSÖKNINGENS SYFTE	11
2. ALLMÄNT OM SKOLSKJUTSNING	13
3. TIDIGARE FORSKNING	17
3.1 Nordisk forskning: Skoltrivsel hos elever	17
3.2 Nordisk forskning: Prestationer	20
3.3 Nordisk forskning: Skoltrivsel hos lärare	22
3.4 Nordisk forskning: Decentralisering av ett högstadium	22
3.5 Utomnordisk forskning	24
4. TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN	33
4.1 Organisationsteoretiska aspekter	33
4.2 Ekologiska aspekter	35
5. UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING	39
5.1 Organisatoriska ramar och deras påverkan på undersökningens utformning	39
5.2 Undersökningsmetod	41
5.3 Undersökningsgrupperna	42
5.4 Mätinstrument för elev-, föräldra- och lärarattityder	43
5.5 Bortfall	50
5.6 Undersökningsmetodens validitet	51
6. DATABASEHANDLING	55
6.1 Statistisk behandling av elev- och föräldradata	55
6.2 Grafisk framställning	58
7. RESULTAT	61
7.1 Attityder enligt elevernas fria skrivning i nusituationen och inför framtiden	61
7.1.1 Fri skrivning i experimentgrupp 1	64
7.1.2 Fri skrivning i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1 och 2 samt experimentgrupp 2	69
	7

7.2 Attityder enligt elevenkäten	76
7.2.1 Attityder i experimentgrupp 1	78
7.2.2 Attityder i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1	81
7.2.3 Attityder i experimentgrupp 1 jämförd med experimentgrupp 2 och kontrollgrupp 2	102
7.2.4 Jämförelse mellan fri skrivning och attitydenkät i experimentgrupp 1	104
7.3 Ämnesattityder	107
7.3.1 Ämnesattityder i experimentgrupp 1	107
7.3.2 Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1	108
7.3.3 Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med experimentgrupp 2 och kontrollgrupp 2	114
7.4 Betyg i årskurs 9 för experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1	115
7.5 Föräldrarnas attityder till barnens skol- skjutsning	117
7.6 Några läraropinioner om tjänstgöring på två skolor	119
8. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	123
8.1 Skoltrivsel	123
8.2 Prestationer	133
8.3 Föräldrarnas attityder	133
8.4 Läraropinioner	134
8.5 Teoretiska anknytningar	135
SUMMARY	139
REFERENSER	153
BILAGOR	157

UPPDRAGET

Under höstterminen 1980 beslutades i Hässleholms Kommuns skolstyrelse att genomföra ett organisatoriskt försök på Låreda rektorsområde. Syftet skulle vara att pröva en decentraliserad högstadieorganisation för eleverna i två klassavdelningar från den mindre orten Hästveda.

Eleverna därifrån, som hittills bussats till den i Hässleholm belägna centralskolan alla dagar i veckan i och med att de börjat högstadiet, skulle få pröva att i stället endast 2 dagar ha sin undervisning förlagd till Låredaskolan och 3 dagar få vara kvar på sin hemortsskola. En utvärdering av försöket skulle ske och vara en del av beslutsunderlaget för en eventuell fortsättning och utbyggnad av organisationen. Institutionen för pedagogik vid Lärarhögskolan i Malmö kontaktades av denna anledning.

Utvärderingsuppgiften bestod i att i första hand under en termin (höstterminen 1980), när de första två klasserna börjat årskurs 7 i den decentraliserade organisationsformen, beskriva elevupplevelser och prestationer samt föräldra- och lärarattityder. I andra hand skulle utvärderingen förlängas att gälla dessa båda första klassers hela högstadietid.

Föreliggande arbete har alltså initierats av en enskild kommun. Datainsamling, bearbetning och resultatredovisning har genomförts av institutionen för pedagogik och inom ramen för forskarutbildningen.

En första delrapport lämnades sålunda till skolstyrelsen i februari 1981. Denna föranledde skolstyrelsen att vid samma tidpunkt fatta beslut om fortsatt utvärderingsverksamhet fram till vårterminen 1983.

Samarbetet mellan Hässleholms kommun och lärarhögskolan i Malmö kan också ses som ett exempel på hur medel för lokala utvecklingsarbeten kan användas för skolutveckling. Det kontinuerliga utvärderingsarbetet har förutom samarbete med skolledningen vid såväl Hästveda- som Låredaskolan även inneburit elev-, föräldra- och lärarkontakter. Fackliga representanter har informerats. Uppdraget avslutas med presentationen av föreliggande rapport.

1. UNDERSÖKNINGENS SYFTE

Föreliggande undersökning syftar till att beskriva skolattityder, ämnesattityder och prestationer hos en grupp elever som under högstadietiden får stanna kvar på sin lokala skola 3 dagar i veckan och endast 2 dagar med skolskjutsning få undervisning i den större centralskolan, 2 mil från hemorten.

Undersökningens tyngdpunkt ligger på attitydbeskrivningarna.

För att bättre belysa denna experimentgrupp 1 (E1) göres jämförelser med tre andra elevgrupper, nämligen experimentgrupp 2 (E2), vars elever ett år senare får pröva samma organisationsform som E1, kontrollgrupp 1 (K1), vars elever bor i centralorten och utan skolskjutsning får sin undervisning i centralskolan samt med en kontrollgrupp 2 (K2), vars elever varje dag fick skolskjuts från den för E1, E2 och K2 gemensamma hemorten.

Syftet är också att beskriva förändringar över tid från årskurs 6 till 9 och kan beträffande eleverna sammanfattas i följande punkter:

1. Att beskriva E1-gruppens elever med hänsyn till attityd- och prestationsvariabler under högstadietiden.
2. Att jämföra E1-gruppens elever med K1-gruppens med avseende på variablerna under punkt 1.
3. Att jämföra E1-gruppens elever med E2- och K2-gruppens enligt ovan.

Dessutom avser undersökningen att beskriva föräldrarnas inställning till barnens skolgång i E1- och E2-grupperna med den decentraliserade organisationen under högstadiet.

Även opinionerna till tjänstgöringen hos de lärare, som arbetar på både centralskolan och E1- och E2-gruppernas hemskola, redovisas.

2. ALLMÄNT OM SKOLSKJUTSNING

I förordningen om skolskjutsning (Svensk författningssamling 1970:340, omtryck 1975:880) kan man i den första paragrafen läsa:

"Med skolskjutsning avses i denna förordning sådan befordran av elev i förskola, grundskola, gymnasieskola eller motsvarande skola till eller från skolan som ordnas av det allmänna särskilt för ändamålet och ej är av tillfällig natur. Med icke yrkesmässig skolskjutsning avses befordran som ej är yrkesmässig trafik."

Detta senaste stycke i förordningen innebär att t ex föräldrar själva kan ombesörja att barn får skjutsning till och från skolan.

"Transporter i linjetrafik och transporter som anordnas för särskilda tillfällen såsom badresor, studieresor e d, hänförs ej till skolskjutsning." (Statens trafiksäkerhetsverk 1976-05-21)

Man kan också konstatera att skolskjutsning är en för kommunen frivillig angelägenhet.

I ett betänkande avgivet av trafiksäkerhetsutredningen (Kommunikationsdepartementet 1979:6) framgår att antalet skolskjutsade elever läsåret 1977/78 uppgick till sammanlagt 279.700. Dessa fördelades på följande stadier:

Förskola	25.200
Lågstadium	66.400
Mellanstadiet	72.600
Högstadiet	115.500

De transportmedel som användes för att genomföra skolskjutsningen fördelar sig på nedanstående kategorier:

Personbil/småbuss	60.000
Buss som skolskjuts	119.000
Buss i linjetrafik	95.000
Spårbunden	6.000

Åtskilliga myndigheter och organisationer är inblandade i skolskjutsverksamheten. Skolöverstyrelsen bevakar utvecklingen inom området genom att ha representanter i transportforskningsberedningen. Länsskolnämnderna har ofta någon expert som har överblick över förhållandena i länet. Trafiksäkerhetsverket utfärdar bestämmelser om säkerhets-

förhållanden vid hållplatser och i fordon och har konsumenter som bl a ger råd och information. Länsstyrelserna beviljar skolskjutstillstånd och vägverket kan bistå i vägfrågor, när det t ex kan vara aktuellt att arrangera en hållplatsficka för ett fordon. Polisen utövar sedvanlig övervakning av att trafikregler efterlevs. Sist i raden av statliga myndigheter kommer bilprovningen som besiktigar fordon och fastställer hur många barn som skall få transporteras i ett visst fordon.

Bland de kommunala myndigheterna är skolstyrelsen huvudman för skolskjutsverksamheten. Kommunstyrelsen har ett övergripande ansvar för kommunens trafikplanering och trafiksamordningsansvar. Kommunfullmäktige fastställer normer och beviljar medel. Hälso- och miljöskyddsnämnderna har fått ett vidgat ansvar och skall bevaka vissa miljöfrågor, t ex förhållanden som kan vara viktiga för elevers hälsa som exempelvis vid hållplatser. Brandkåren har som uppgift att kontrollera brandsäkerheten framför allt i bussar. Trafiknämnden utfärdar trafikföreskrifter och gör bedömningar av trafiksäkerheten, och tekniska kontoret bevakar hållplatsförhållandena vid skolan och kan besluta om trafikseparation.

Förutom dessa statliga och kommunala myndigheter är olika företag inblandade, t ex länstrafikbolag och trafikföretag, liksom olika intresseorganisationer, t ex hem och skola-föreningar, skolans personalorganisationer, lokala samarbetsorganisationer för trafikutövare och intresseföreningar.

Nyckelpersoner i skolskjutsverksamheten är kommunens trafiksamordnare, rektorer, barntillsynsassistenter, länsstyrelsens handläggare beträffande trafiktillstånd och läns trafikens trafikplanerare.

Ekonomiska överväganden har gjort att många kommuner i allt högre utsträckning söker rationalisera skolskjutsningen. Detta kan ske genom att se över skjutsvägarnas sträckningar, men också genom att i högre grad samordna skolskjutsning och reguljär linjetrafik inom ramen för länstrafiken. Skolskjutsning är endast en del av den totala trafiken i en

kommun. Om man vill skapa goda ekonomiska förhållanden måste man alltså göra bedömningar i detta helhetsperspektiv. Vid institutionen för transportteknik vid Chalmers tekniska högskola har sedan 1974 forskning bedrivits, främst i samarbete med Vara kommun (Danielsson & Pettersson, 1974) och senare även Skövde och Karlstad kommun (Pettersson, Johansson & Liljemark, 1983) beträffande skolskjutsplanering med hjälp av datorteknik.

Det senare projektet, "Planering av skolskjutsar", har som syfte:

"att i full skala prova metodisk planering av skolskjutsar; belysa olika förutsättningsbetydelse för skolskjutsarnas ekonomi samt redovisa genomförandeproblem,

att redovisa resultatet i rapporter till ledning och hjälp för andra intressenter,

att ge kommuner, trafikföretag, skolledare och planerare möjlighet att på platsen studera vidtagna åtgärder och diskutera med lokala representanter för kommun, skola och kollektivtrafik."

Väsentliga faktorer att ta hänsyn till enligt rapporten är fordonsutnyttjandet, dvs fyllnadsgraden med hänsyn till fordonskapaciteten, samt schemalösningar. Även samordningsfrågor rörande skolskjutsning av barn från låg-, mellan- och högstadieskolor har studerats.

Projektets syfte är inte enbart att via en god planering nå bra ekonomiska lösningar utan också att på sikt undersöka vilken inverkan olika alternativ kan ha pedagogiskt och familjesocialt.

Enligt trafiksäkerhetsverket, lokala polismyndigheter i Malmö och Hässleholm, länsskolnämnden i Kristianstads län samt försäkringsbolagen Skandia och Folksam förekommer ingen särskild statistik angående olycksfall i samband med skolskjutsning. Trots detta presenterade kommunikationsdepartementet (1979:6) i utredningen om barns trafiksäkerhet statistik avseende läsåren 75/76 och 76/77. Denna redovisas i nedanstående tablå.

Döds- och olycksfall vid skolskjutsning

	Döda	Allvarligt skadade	Lindrigt skadade	Summa
Avstigning	7	9	4	20
Påstigning	2	3	7	12
Övriga	-	13	20	33
Summa	9	25	31	65

Kategorin "Övriga" avser olycksfall inne i ett fordon. Med död i trafik avses barn som avlidit inom 30 dagar efter olyckan, med allvarligt skadad menas intagen för vård på sjukhus. Lindrigt skadad avser övriga fall. Statistiken visar att avstigning från fordon är den farligaste situationen med sammanlagt 16 svåra olyckor. Till denna statistik kan från 1977 till 1984 läggas ytterligare 8 dödsfall. 4 av dessa har skett när barn sprungit över väg till eller från skolskjutsen. Ett barn har fastnat i dörren vid avstigning och 3 barn har omkommit när bussen kolliderat med tåg. I genomsnitt 1,5 barn har således omkommit i skolskjutstrafiken under de senaste 9 åren. Med hänsyn till det stora antalet skolskjutsningar som varje dag äger rum må olyckstalen betraktas som låga, även om vart och ett av fallen naturligtvis ändå är tragiskt.

Den i föreliggande undersökning studerade skolskjutsningen sker på en sträcka av cirka 20 kilometer. Detta motsvarar en total restid för eleverna på knappt 1 timma om dagen. Väntetiderna är försumbara. Skjutsningen sker med länstrafikens linjetrafik. Kostnaderna har därigenom minimerats. Kommunens avtal med länstrafiken innebär att man betalar 1.000 kronor per utnyttjad plats och år. Det innebär att i denna decentraliserade organisation med endast 2 dagars skolskjutsning kan kommunen minska kostnaden med 60 %. Vid centralskolan finns trafikseparation så att skolskjutsen har särskild körbana och hållplats.

Olycksfallen under en 10-årsperiod på sträckan Hästveda-Hässleholm har inskränkt sig till att en elev omkommit i samband med påstigning vid centralskolan samt att ett antal barn skadats när skolbussen körde av vägen. Vid båda tillfällena som låg varandra nära i tiden blossade en häftig debatt upp i den lokala pressen.

3. TIDIGARE FORSKNING

Allmänt sett måste en strävan mot mindre skolenheter betraktas som viktig. Studerar man SCB:s grundskolestatistik (SM/U 1978:12), kan man finna att 84 % av högstadiets elever 1977/78 gick i skolor med över 400 elever. Detta gränsvärde rekommenderade 1946 års skolkommision och det ansågs också lämpligt av riksdagen 1950 (prop 1950:70, särtryck utbildningsdepartementet 1950:1, riksdagsskrivelse 1950:341).

Skälet till att SÖ:s senare rekommendationer så kraftigt överskred gränsvärdet 400 elever torde vara enhets- och grundskolans genomförande med de krav på olika utbildningsvägar som reformerna medförde. I SÖ:s skriftserie nr 20, 1955, anges som gränsvärden 600 elever i skola med låg-, mellan- och högstadium samt 700 elever för skola med enbart högstadium. Skolor har ofta överbelagts eftersom ökningarna av elevunderlagen måste vara relativt stora för att motivera nybyggen.

I SOU 1978:4, "Skolplanering och skolstorlek", redovisas pedagogiska, organisatoriska såväl som socialpsykologiska faktorer och utbildningsresultat i samband med skolplanering. Denna källa har ett stort värde för den fortsatta framställningen.

3.1 Nordisk forskning: Skoltrivsel hos elever

Skoltrivsel är inget enhetligt begrepp. Olika undersökningar har skilda definitioner. Behov och förväntningar spelar oftast stor roll liksom tillfredsställelsen av dessa. De vanligaste metoderna för att mäta trivsel är enkäter och frågeformulär med olika svarsalternativ.

Undersökningen "Glesbygdsbarn i Västerbotten" (Råberg, 1979) redovisar resultat från 515 låg- och mellanstadieelever, varav 200 glesbygdsbarn, dvs barn med mer än en kilometer till närmsta kamrat. Hälften av totala antalet barn gick i B-skolor. B-skolebarn och glesbygdsbarn visar totalt sett större skoltrivsel med avseende på kamratrelationer och klassammanhållning än övriga barn. Undersökningen visar även att B-skolebarn efter påbörjad högstadie-

undervisning i årskurs 7 är mindre negativa till läx-
arbete men uttrycker mer otrygghet i skolsituationen. De
föreföll dock mindre stressade av betyg och konkurrens än
elever från A-skolor. Råberg menar att avhandlingens resul-
tat tyder på att både glesbygdsmiljön och B-skoleformen är
gynnsamma faktorer för såväl anpassning som trivsel i sko-
lan. Hon påpekar också, att detta skall ses mot bakgrund av
att barn från denna miljö utgör ett negativt urval enligt
gängse socialgruppskriterier.

Andrae redovisar i sin avhandling, "Grundskola i gles-
bygd" (1980), resultat från PANG-projektet (Process
Analysis of Non-Grading). Undersökningen genomfördes i
mellersta och norra Sveriges skogs- och fjällområden.
Förutom de organisatoriska faktorernas inverkan studerades
också ett försök med årskurslöst högstadium för att kunna
behålla en elevgrupp på hemorten. På så sätt har tre olika
skoltyper studerats, nämligen försöksskolor, skolskjuts-
skolor och inackorderingsskolor. Elevenkäter visar att kam-
ratrelationerna var bäst i försöks- och sämst i inackor-
deringsskolorna. Även vad gäller trivsel med lärarna fick
försöksskolorna högst poäng.

Båda dessa sistnämnda undersökningar ingår också i
SÖ:s skrift "Lär där du bor - om skolan i glesbygden"
(Andrae-Thelin, Råberg, Wall & Wennås, 1981).

Ekholm redovisar i sin avhandling, "Skolans anda och
miljö" (1971), att elever på större skolor visar mindre
gemenskap och engagemang för arbetet än elever i mindre
skolor. Vad som här menas med större respektive mindre
skolor är inte klart redovisat. Undersökningen genomfördes
bland elever i årskurs 8. Ekholm fann dock inget signifi-
kant samband mellan skolstorlek och elevtrivsel.

Den danska undersökningen "Trivsel i Gladsaxe"
(Jensen m fl, 1970, 1971) omfattande samtliga skolor med elever
i årskurs 8. Elevtrivseln mättes dock på ett urval av ele-
ver. Jensen m fl fann ett klart samband mellan skoltrivsel
och skolstorlek till fördel för skolor med mindre antal
elever. Forskarna menar sammanfattningsvis, att skolstor-
lek är en faktor, som i hög grad måste beaktas, om man

vill skapa bättre skoltrivsel.

Löf, Oscarsson & Sivén har i sin undersökning "Skolmiljöer. Probleminventering i tre skolor av olika storlek" (1972) arbetat med frågor med öppna svar. Frågorna "Vad ogillar du i din skola?", "Vad gillar du i din skola?" och "Vilka är dina största problem?" riktades till 540 elever i årskurs 7. Tre olika skolstorlekar undersöktes med cirka 250, 500 och 900 elever. Undersökningen har vissa tekniska brister i kategoriseringen av avgivna svar, vilket bl a gör jämförelser svåra mellan de olika grupperna. Rapporten ger besked om, att man bör skilja mellan problem inom skolan, där skolstorleken kan spela en roll, och problem utanför skolan, där kringmiljön i samhället kan vara problemskapande. Negativa upplevelser av sådant som ämnesrumssystem (problem inom skolan) respektive vandalisering (problem delvis utanför skolan) förekommer dock båda i högre grad på de större skolorna.

Heineman diskuterar i studien "Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna" (1972) begreppen trygghet, ångest och rädsla. Han konstaterar ett samband mellan mobbning och rädda, osäkra elever och menar, att dessa oftast finns i stora, anonyma miljöer, i storstadens skola. Rädsla och osäkerhet är grogrund för mobbning. I skolor, där barnen känner varandra och där trängseln är ringa, finns det också färre möjligheter att utveckla ängslan och irritation bland eleverna. Detta talar till fördel för de små skolorna, även om risken för mobbning och otrivsel naturligtvis inte helt kan uteslutas där heller. Heinemans resultat styrks av Schwartz m fl (1972), som dessutom påpekar risken för otrivsel i denna form i samband med övergången från mellan- till högstadium.

I Olweus undersökning "Hackkycklingar och översittare" (1973) finner man inga klara samband mellan skolproblem och skolstorlek. Han fann inga generella tendenser när skolstorlekar jämfördes. Norska resultat från forskning om skoltrivsel och skolstorlek överensstämmer inte med svenska och danska.

Lunde (1971) och Øygarden (1971) får exemplifiera detta genom det s k Grisgrendtprosjektet. Øygarden studerade elevernas trivsel och anpassning i olika högstadiemiljöer. Han jämförde därvid glesbygdsskolor av centralskolekaraktär (1-2 paralleller) med andra skolor av olika storlek (högst 6 paralleller). Samtliga skolor hade i undersökningen ett varierande antal elever som fick skolskjuts, i framställningen betecknat som centraliseringsgrad. I högstadieskolor med upp till 6 paralleller, belägna i mindre tätorter och med 50-75 % av eleverna som får skolskjuts finns inga samband mellan trivsel i skolan och skolans storlek. Dock kan man finna färre disciplinbrott på skolor med hög centraliseringsgrad.

Undersökningen genomfördes på 55 högstadieskolor som utgjorde ett sampel från 255 skolor. Totalt ingick 149 klasser med 3.703 elever. Detta nämns med tanke på, att man i Norge varit angelägen att p g a demografiska förhållanden noggrant studera skolstorleks- och trivselproblematiken i samband med skolskjutsning. Lunde studerade i sin avhandling samma elevurval som ovan refererats med tanke på elevernas bristande anpassning ("anomia") i förhållande till skolstorlek och centraliseringsgrad. Han kunde inte finna att små skolor med låg centraliseringsgrad hade färre elever med bristande anpassning än stora med hög centraliseringsgrad.

Prestationer, förväntningar, hemmiljö och kamratrelationer tycks spela större roll än skolstorlek och centraliseringsgrad enligt Grisgrendtprosjektet. En tänkbar förklaring till avvikelserna i de norska resultaten jämfört med svenska och danska är att högstadieskolorna i Norge genomsnittligt är mindre.

3.2 Nordisk forskning: Prestationer

Undersökningar som studerat skolskjutsning, skolstorlek och elevprestationer har i Norden genomförts i Sverige och Norge.

Boalt (1942) studerade hur realskoleelevers betyg påverkades av olika avstånd till skolan. Elever med lång

restid, maximalt 265 minuter per dag, presterar sämre än elever med kort restid, högst 133 minuter per dag. Vissa elevgrupper visade dock ett omvänt förhållande, vilket tyddes så, att restiden kunde ha utnyttjats för läxläsning.

Österberg (1958) fann att skolbetygen för realskoleeleverna i hans undersökning utföll till fördel för de på skolorten boende eleverna, därefter kom de på skolorten inackorderade och sist elever med skolskjuts. Han fann även, att frånvarofrekvensen var lägre bland icke resande elever.

Petersson (1960) jämförde med hjälp av kovariansanalys en grupp närelever med en grupp fjärrelever med minst 60 minuters restid per dag. Resultat på intelligenstag användes som kovariat. Standardprovsresultat i svenska och matematik var effektvariabler. Petersson kunde inte finna några signifikanta skillnader mellan grupperna och menar, att man inte utan vidare kan anta, att skolskjutsning behöver påverka resultaten i skolan negativt.

Marklund (1968) har studerat elevprestationer i tätortsskolor och jämfört dem med glesbygdsskolornas. Han relaterar i sin undersökning prestation till intelligens och kallar detta prestationskvot. Marklund finner, att denna minskar när skolavstånd och skolstorlek ökar. Han menar:

"Elevernas möjligheter att realisera sin egen inneboende utvecklingspotential är större i de små skolorna än i de stora skolorna. Elever med lång skolväg har svårare att i skolan realisera sin egen inneboende utvecklingspotential än elever med kort skolväg."

I skriften "Små og store ungdomsskoler", som publicerats av Forsøksrådet før skolevaerket (1968), redovisas erfarenheter av elevprestationer vid varierande skolstorlek i Norge. Man påpekar där, att i skolor med två parallellklasser var prestationerna helt tillfredsställande. I en senare utgiven informationsskrift (1970) redovisas resultat vid avgångsprov vid små (1-2 paralleller), medelstora (3-5 paralleller) samt stora skolor. Undersökningen omfattade ett urval på 10 % av cirka 37.000 elever. Resultaten utföll till förmån för de små skolorna. Man är emellertid försiktig i tolkningarna av resultaten och menar, att

kanske inte enbart skolstorleken har avgörande betydelse. Man tillmäter dock resultaten stort vägledande värde.

3.3 Nordisk forskning: Skoltrivsel hos lärare

I en del av de hittills nämnda undersökningarna har även lärares trivsel i små och stora skolor redovisats. Klason (1971) genomförde på uppdrag av Sveriges Lärarförbund inom ramen för "Insyn i skolan" en sådan delundersökning vars resultat i korthet skall redovisas här.

Med hjälp av telefonintervjuer och ett frågeformulär tillfrågades 450 lärare (174 på låg-, 164 på mellan- och 112 på högstadiet) om mål och måluppfyllelse, undervisningsmetoder, undervisningsprinciper, elevsamarbete, efterlevnad av ordningsregler, effekt av korrektionsmedel, elevmedverkan vid planering, elevvård och lärarsamarbete.

Av resultaten framgår, att av lärarna i skolor med mindre än 100 elever är endast 12 % otillfreds med sin arbetssituation, medan motsvarande värden för 100-400 elever är 25 %, för 400-800 35 % och för mer än 800 29 %. Skolor med över 400 elever tilldrog sig mest negativa omdömen beträffande tidigare nämnda variabler.

Ekholm (1971) fann att det inte rädde något samband mellan lärartrivsel och skolstorlek. Detsamma gäller den tidigare nämnda undersökningen "Trivsel i Gladsaxe" som behandlar lärartrivsel i form av poäng från 1-7. Det genomsnittliga trivseltalet för lärarna låg på 3,8, medan det vid de minsta skolorna (mindre än 35 lärare) kunde nå mellan 5 och 6. Rapporten sammanfattar resultaten:

"Med förhållandevis få lärare på skolan är trivseln god, medan trivseln kan vara mycket olika på skolor, där antalet lärare är förhållandevis stort."

3.4 Nordisk forskning: Decentralisering av ett högstadium

Berg & Wallin (1983) redovisar i fallet "Söderskolan i Nordstad" organisationsteoretiska aspekter på utlokaliseringen av ett högstadium. Eleverna från det lilla samhället Brobacken, som är beläget ca 20 kilometer utanför Nordstad, har på centralskolan dit de bussas utgjort en källa till oro. Eleverna betraktas som "stökiga" och

"bråkiga". Gruppen elever från Brobacken kom på så sätt att anklagas för att ställa till allmän oreda på skolan. Problemet utmynnade i en öppen konflikt efter det att man misslyckats att finna någon pedagogisk lösning. Tre lärare på centralskolan hade nämligen försökt genomföra ett antal ämnesövergripande projekt som skulle ge bättre utrymme för elevernas sociala utveckling i enlighet med Lgr 69:s intentioner. Lärarna ställdes så småningom av sina kollegor på skolan till ansvar för att genom sin undervisning skapa oreda och normupplösning på lektionerna. Det friare, mera projektinriktade arbetssätt som tillämpats blev också föremål för föräldrarnas kritik. Lärarnas fackliga organisationer och länsskolnämnden kopplades in. Försöken att lösa problemet med eleverna från Brobacken hade dock bedrivits inom ramen för vad läroplanen tillåter. Det fanns alltså inget skäl att påpeka att några formella, läroplansstridiga fel begåtts av lärarna.

I denna situation fick de tre lärarna idén om att utlokalisera eleverna 3 dagar i veckan till deras hemskola på mellanstadiet, där lokaler fanns lediga för att bedriva undervisning.

Exemplet visar, menar författarna, att man i en skolkultur kan skapa en delkultur, i detta fallet de tre lärarna som bildar en utvecklingsgrupp. Lärarna fick möjlighet att skapa en filialskola, där eleverna kunde få sin undervisning tre dagar i veckan. Här kunde man bygga upp den delkultur som skulle bli lösningen på problemet för skolskjutseleverna. Berg & Wallin pekar också på ett antal förhållanden som möjliggjorde detta.

- 1) "Några lärare med gemensam grundsyn gavs möjlighet att ostört arbeta tillsammans."
- 2) "Man började från scratch, dvs det fanns inte någon tidigare etablerad kultur inom det utlokaliserade högstadiet som satte käppar i hjulet."
- 3) "I Brobacken fanns en positiv närmiljö. Många föräldrar hade en positiv grundinställning till verksamheten av den enkla anledningen att barnen behövde pendla till Söderskolan ett mindre antal gånger."

- 4) "Kommunen var positiv. Kommunalekonomiskt var utlokaliseringen en god affär p g a inbesparade skolskjutsmedel."

Det av Berg & Wallin redovisade fallet beskriver en decentraliserad organisationsform nära nog identisk med den som prövats i Hässleholms kommun och som redovisas i föreliggande rapport. Även om motiven för och drivkraften bakom organisationens framväxt är olika, finns det skäl för att dra paralleller ur det organisationsteoretiska perspektivet. Man kan också notera att det "fall" som relateras av Berg & Wallin inte utvärderas på annat sätt än att man konstaterar att elevernas och lärarnas situation blir normaliserad från att ha varit problematisk.

3.5 Utomnordisk forskning

Redovisningen av tidigare forskning har så här långt inriktats på nordiska undersökningar. Resultaten från dessa har naturligtvis ett större värde ur generaliseringssynpunkt beträffande svenska förhållanden. Amerikanska och andra icke-nordiska undersökningar har ofta den begränsningen, att de utgår från helt andra skolförhållanden än inom Norden och Sverige. Små skolor i USA har t ex oftare färre ämnen, kortare kurser, sämre eller billigare läromedel samt lärare med kortare utbildning (Marklund, 1968).

Trots dessa skillnader eller kanske snarare med beaktande av dem kommer i det följande perspektivet att vidgas att omfatta undersökningar av icke-nordisk karaktär. Med hjälp av databassystemen ERIC (Educational Resources Information Center) samt PSYCINFO (Psychological Information) har informationssökning inom det aktuella forskningsområdet genomförts. En stor del av de sökta arbetena, som inriktats på organisatoriska undersökningar av typ decentralisering, bussning och elevtransporter, beskriver försök att skapa rasintegration mellan olika skoldistrikt i USA. Man har med andra ord velat undvika skolor med enbart vita eller färgade barn och därför byggt upp olika typer av skol-

skjutssystem. Undersökningar som beskriver denna typ av problem redovisas inte i den följande framställningen, eftersom de saknar relevans för föreliggande studie.

Yao-Chi Lu och Luther Tweeten (1973) konstaterar i sin undersökning, som omfattade stora delar av staten Oklahoma elever, att bussning minskade studieprestationerna för eleverna i såväl 4:e som 8:e klass.

Mills (1972) sammanfattar i en uppsats amerikanska erfarenheter av skolskjutsning i följande fem påståenden.

- (1) Skolskjutsning går emot traditionen och representerar ett avsteg från försöken att förbättra elevers studieförhållanden.
- (2) Skolskjutsning är en nödlösning och hemskolan är alltid den mest önskvärda.
- (3) Skolskjutsning har inte förrän nyligen satts in i ett socialt sammanhang.
- (4) Skolskjutsning är dålig för barn.
- (5) Skolskjutsning är alltid en ekonomisk börda för kommunen.

Mills avslutar med följande uttalande:

"The heart of the busing issue is not the problem of transportation but our national commitment to equality of opportunity for all."

Detta yttrande torde stämma väl överens med jämlikhetssträvandena inom den svenska grundskolan.

Dobson (1977) finner i en undersökning av 116 skolskjuts-elever, som jämfördes med elever utan skolskjuts, inga signifikanta skillnader mellan grupperna med avseende på prestationer, närvaro, självuppfattning och uppfattning om skolmiljön. De barn som ingick i denna undersökning gick i årskurserna 5 och 6.

Thibeault (1977) har undersökt 40 slumpvis valda högstadieskolor i Montana, USA. Han har relaterat skolskjutsningstid och skolstorlek till studieprestation. Resultaten visar att tiden för skolskjutsning inte har någon negativ effekt på studieresultaten men att ökad skolstorlek är av ondo.

Gasparini (1980) har studerat skolskjutsförhållanden på mindre orter i Venetodistriktet i Italien. Han tillfrågade

103 elever som slutat skolan i förtid om orsakerna till detta. Resultaten visar att 10 % anger svårigheter att klara av resorna till skolan. Lika många uppger att de varit utsatta för diskriminering av sina klasskamrater. 35 % uppgav skolsvårigheter av olika slag.

McBeath (1982) beskriver hur Athabaskan-indianer i Alaska under dramatiska förhållanden ingrep i skolpolitiken i Tanacross' skoldistrikt. Orsaken var missnöje med att barnen bussades till en centralskola i en annan kommun och inte kunde finna sig tillrätta med detta. En lokal skola sattes igång och rapporten beskriver positiva lärar-, föräldra- och elevattityder såväl som utomordentliga studieresultat för de 22 eleverna. Liknande lokala skolor med goda effekter rapporteras från eskimåsamhället i Chefnak. De entydigt mycket positiva resultaten som redovisas i undersökningen torde dock ha ett visst samband med att det här rört sig om etniska minoriteter. Sammanhållningen i sådana grupper är ofta starkt, vilket kan innebära att föräldrar och barn har speciella krav på skolan som bättre tillgodoses i mindre och ur etnisk synpunkt homogena skolor.

Skolstorlek har även utanför Norden varit föremål för forskares intresse. Petersen (1978) har genomfört en undersökning i USA med syfte att studera högstadieungdomars självuppfattning. 127 elever från större landsbygdsskolor jämfördes med 42 elever från 3 mindre skolor. Eleverna fick med hjälp av ett frågeformulär redogöra för sina attityder till 11 olika områden i tonåringens psykologiska värld. Aspekter som impuls kontroll, emotionell stämning, kropps- och självuppfattning, sociala relationer, moral, attityder till sexualitet, familjerelationer, psykopatologi m fl ingick i formuläret, som kallades "Offer Self-Image Questionnaire" (OSIQ). Ungdomar från de stora skolorna visade sämre självuppfattning än de som gick i mindre skolor. Detta gäller särskilt för de yngre högstadieeleverna.

Parrett (1982) påpekar att små landsbygdsskolor i USA kan ha en mera experimentell uppläggning av undervisningen.

Smågruppsundervisning, individuella studiekontrakt, blockläsning, projektundervisning, icke åldersbunden undervisning och bättre kontakt med närsamhället gör att mindre skolor utövar vad man i större skolor benämner alternativ pedagogik. Mallinson (1969) studerade prestationerna hos 1.191 elever som han följt från högstadiet genom gymnasiet. Hög begåvning och positiva föräldraattityder till utbildning har ett positivt samband med elevernas prestationer. Varken för högstadie- eller gymnasieskolan tycks storleken ha någon betydelse i detta avseende.

Gregg (1982) har liksom Parrett i sin undersökning "What can You Learn at a Junk Yard?" beskrivit hur mindre skolor i mindre samhällen kan göra undervisningens verklighetsanknytning lättare. Hon talar om att kommunen kan fungera som ett inlärningslaboratorium fullt med människor, platser och föremål som kan tillföra klassrumsundervisningen värdefull ny kunskap.

Som tidigare nämnts utgör de laborativa ämnena med krav på specialsalar en svårighet i den decentraliserade högstadieorganisationen. Ett synnerligen okonventionellt försök att lösa små utlokaliserade högstadieskolors problem i detta avseende redovisas i rapporten "A Study to Determine the Acceptance and Effectiveness of an Experimental Mobile Unit Which Serves Wilford, Beaver, Delta and Fillmore in Southern Utah". Widmer (1969) visar där att högstadieelever accepterar ett sådant mobilt arrangemang i ämnet fysik.

Hyman & Temple (1982) konstaterar att större skolor har ett sämre psykiskt klimat än mindre och att detta påverkar eleverna negativt. De visar flera avvikande beteenden beroende på dåligt självförtroende. Skolket är mera utbrett i de större skolorna. Författarna hävdar också att skolpsykologer av denna anledning borde konsulteras i samband med att skolorganisation diskuteras.

Grabe (1984) rapporterar om 1.562 amerikanska högstadieelever från stora och små skolor. Eleverna fick besvara frågor om i vilken grad de deltog i olika skolaktiviteter, huruvida de kände sig delaktiga i skolans utformning samt skatta sin egen självuppfattning. Elever i mindre

skolor visade sig vara mera aktiva än elever i större. Den högre aktivitetsgraden var kopplad till känslor av större eget personligt värde och delaktighet i skolans utformning.

Garbarino (1980) diskuterar effekten av skolstorlek för elever i tonåren. Han har gjort en återblick på forskningen inom området på 70-talet i USA och formulerar tre påståenden med utgångspunkt i gjorda erfarenheter.

- (1) Stora skolor påverkar särskilt kunskapsmässigt såväl svaga som duktiga elever negativt.
- (2) Skolstorlek har inte ett lineärt samband med prestationer hos eleverna. Det tycks finnas ett tröskelvärde på ungefär 500 elever över vilket skolstorleken påverkar prestationsutvecklingen negativt.
- (3) Utvecklingen visar att skolstorleken ökar och att allt flera "marginalelever" tvingas in i för stora skolor.

Gill (1977) belyser i en artikel problemet med skolfrånvaro för 2.915 elever i den irländska skolan. Undersökningen rör visserligen lågstadieelever men ger ändå en antydning om betydelsen av skolstorleken och avståndet till skolan för andra elevgrupper. Resultaten visar att större skolor på landsbygden uppvisar en högre grad av frånvaro. Elever från socioekonomiskt mindre välbeställda hem är mera frånvarande och pojkar är borta från skolan oftare än flickor.

Forskning som även inkluderar lärares och föräldrars attityder till skolstorlek förekommer sällan. Overman (1980) rapporterar emellertid från USA att hon låtit såväl elever som lärare och föräldrar fylla i ett frågeformulär med skolrelaterade problem. Problembedömningen gjordes i tre nivåer; "inget problem", "ganska litet problem" och "stort problem". Exempel på problemområden var dåligt elevuppförande, dålig kursplan, raskonflikt, missbruk av narkotika/alkohol, dålig undervisning, skolstorlek, dålig disciplin osv. I undersökningen ingick 13 skolor med elever från varje stadium motsvarande grundskolans. Resultaten visar att dåligt elevuppförande är huvudproblemet på samtliga stadier. Skolstorlek bedömdes som problematisk av lärare och elever men ej

av föräldrar. I en studie från Montgomery County Rockville, USA (1973) har man funnit att skolstorlek inte är avgörande för kvaliteten på elevernas undervisning. Det tycks snarare vara faktorer som rektors ledarskapsförmåga och lärarkårens kompetens och intresse som avgör, menar man.

Rottier (1983) beskriver i en undersökning i Minnesota, USA, hur lärare i mindre skolor upplever sitt arbete. Rapporten redovisar ett utbrett missnöje med arbetsförhållandena bland lärarna. Stress, isolering och materialbrist bidrar till ett allmänt missnöje med undervisningen. Särskilt manliga lärare i åldern 41-50 visade negativa attityder till sin arbetssituation.

Resultaten från Rottiers undersökning överensstämmer med vad som framkom i en betydligt mera omfattande studie i British Columbia.

Haughey (1983) har i enkäter till 1.148 grundskolelärare i British Columbia fördelade på 242 skolor i landsbygdsområden frågat om deras arbetstillfredsställelse. Endast 22 % av lärarna var ganska eller mycket nöjda med sin arbetssituation. Speciella orsaker till missnöje var svårigheten att fortbilda sig, brist på hjälpmedel i undervisningen, skolpsykologisk verksamhet och kontakt med skolledningen.

Skolstorlek och skolskjutsning har också andra fasetter än just elevers, föräldrars och lärares attityder. Organisationsteoretiska studier har också försökt reda ut hur man på för alla parter bästa sätt skall kunna bygga upp en skolorganisation. Hur bör man lämpligen skaffa sig ett beslutsunderlag med tanke på dem som skall involveras i organisationen? I tidskriften "Forum for Discussion of New Trends in Education" (1978) framförs tankar om föräldramedverkan vid organisationen av mindre skolor. Man hävdar i uppsatsen "The Inner-City Village School", att samarbete mellan föräldrar och administratörer inte bara skall bestå i att föräldrarna får möjligheter att yttra sig utan också mera aktivt få delta i beslutsprocessen. Föräldrars medverkan är, menar man, den mest signifikanta enskilda faktor som har betydelse för elevernas skolframgång i detta avseende.

Sammanfattningsvis kan man av ovanstående presentation av tidigare forskning konstatera att denna fokuserats kring följande områden:

- 1) Skolskjutsning
- 2) Små och stora skolor
- 3) Organisation

Man finner då att undersökningarna inom område 1 och 2 oftast kopplats samman med elevers trivsel och/eller prestationer. Område 3 omfattar redovisningar av mera strukturteoretisk art. För att möjliggöra en översikt görs nedan ett försök att strukturera resultaten inom de båda första områdena.

Översikt av olika forskares resultat beträffande skolskjutsade elevers trivsel och prestationer

Trivs sämre	Ingen skillnad	Trivs bättre
Andrae (1980) Gasparini (1980)	Lunde & Øygarden (1971) Dobson (1977)	
Presterar sämre	Ingen skillnad	Presterar bättre
Boalt (1942) Österberg (1958) Marklund (1968) Lu & Tweeten (1973)	Peterson (1960) Dobson (1977) Thibeault (1977)	

Resultaten från dessa 10 undersökningar om elevtrivsel och prestation visar att man inte säkert kan påstå att trivsel och prestationer måste bli sämre för att eleverna får skolskjuts. Det finns dock en klart negativ tendens i de fall man kunnat konstatera en skillnad.

Översikt av olika forskares resultat beträffande elevers
trivsel och prestationer i små och stora skolor

Små skolor bättre	Ingen skillnad	Stora skolor bättre
<u>Elevtrivsel</u>		
Jensen (1970)	Ekholm (1971)	
Löf, Oscarsson & Sivén (1972)	Olweus (1973)	
Heineman (1972)	Lunde & Øygarden (1971)	
Schwartz (1972)		
Petersen (1978)		
(McBeath /1982/)		
Hyman & Temple (1982)		
Grabe (1984)		
Overman (1980)		
<u>Prestationer</u>		
Marklund (1968)	Mullinson (1969)	
Forsøksrådet før skole- verket (1968)		
(McBeath /1982/)		
Garbarino (1980)		

Av denna översikt framgår, att skolstorlek tycks ha en avgörande betydelse för såväl trivsel som prestationer hos elever. Mindre skolor innebär bättre trivsel och prestationer. Till begreppet trivsel har här räknats in sådant som självuppfattning, känsla av egenvärde och delaktighet. Anledningen till att McBeath's namn satts inom parentes är att den speglar ett specifikt etniskt problem och därigenom kanske inte har samma värde ur generaliseringssynpunkt.

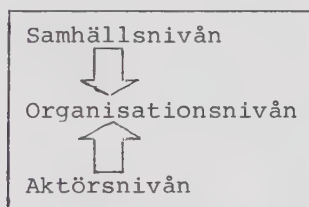
I en situation med en centralskola och en mindre, lokal hemortsskola, blir i Sverige ofta skolskjutsning aktuell under elevernas högstadietid. Den påverkan, som eleverna utsätts för i en centraliserad organisation, tycks inte huvudsakligen utövas av skolskjutsning. Skolskjutsningens effekter enligt relaterad tidigare forskning kan inte alltid klart förutsägas, även om man kan konstatera en viss risk för försämrad trivsel och lägre prestationer.

Det tycks då entydigare att påverkans andra komponent, nämligen den större skolstorleken, skulle betyda mera med tanke på den negativa följd en ökad skolstorlek har på nyss nämnda variabler.

4. TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

4.1 Organisationsteoretiska aspekter

Undersökningen präglas av omständigheter som har behandlats i organisationsteorin och ekologin. Som nämnts i kapitlet om tidigare forskning, har Berg & Wallin (1982, 1983) diskuterat skolan som organisation. Forskning som haft till syfte att studera skolan ur denna aspekt är relativt sällsynt. Berg & Wallin försöker skapa en teori om skolan som organisation och utgår då från tre nivåer. (1) Samhällsnivån, som genom skollag, läroplan och andra regler och bestämmelser sätter sin prägel på skolan. (2) Aktörsnivån, som styr genom inflytandet från de i skolvardagen mer eller mindre aktiva. Mellan dessa nivåer växer så fram en organisationsnivå (3). Denna teori kan enligt Berg & Wallin illustreras med följande enkla figur.



Skolan som organisation formas alltså av samspelet mellan samhällets normer och den "kultur" som aktörsnivån representerar. Den modell som Berg & Wallin utgår ifrån är densamma som Dahllöf (1967), Lundgren (1977) och Svingby (1977, 1978) använder sig av i sina läroplansteoretiska arbeten.

Lundgren (1977) nämner faktorerna målsystem, ram-system och formellt regelsystem vilka styr, begränsar och reglerar verksamheten i skolan. Skolans organisation är alltså framför allt beroende på förhållanden och beslut som fattas utanför skolan. Skolans organisation som en del av ett samhällssystem och dess politiska ställningstaganden har en struktur som inte låter sig påverkas av enbart föräldrars eller elevers önskemål och behov. Jämfört med

en företagsorganisation anpassar sig inte skolans efter förändrade marknadskrafter. Kraven på skolan att anpassa eleverna till samhället och bidra till deras sociala, emotionella och kognitiva utveckling ger också skolan en relativt fast struktur. Berg & Wallin menar att samhällets starka inflytande på skolans organisation, innebär att dess "självförnyelseförmåga" är en process inom "de ramar som ytterst bestäms av maktförhållandena i samhället". Skolans organisation är alltså inlemmad i ett hierarkiskt system.

Detta synsätt på skolorganisationens beroende av yttre faktorer kan vara hindrande i ett förnyelsearbete. Den mekaniska strukturen måste förändras i riktning mot en mer organisk, där större utrymme ges för t ex lärare, föräldrar och elever att på lokal nivå tolka samhällets intentioner som de kommer till uttryck i läroplanerna (Svingby, 1977). Svingby benämner detta "gemensam styrning". Det är dessa tankar som utgör bakgrunden till skolans decentraliseringsdebatt med syfte att skapa möjlighet till lokalt beslutsfattande på skolstyrelse- och rektorsområdesnivå.

Även Appelquist (1973) formulerar kraven på skolan som organisk företeelse av denna typ i nedanstående tre punkter:

1. Besitta en förmåga att uppfatta både inre och yttre förändringar.
2. Ha förmåga att lösa de problem som förändringarna kan medföra.
3. Kunna utvärdera sina försök och mäta dessa förändringar och utnyttja de kunskaper som utvärderingen ger."

"Punkt 3 innebär att organisationen skall kunna sägas vara självreflekterande. Att tillskriva en organisation förmåga till självreflexion kan tyckas vara att förmänskliga den. Så är också fallet."

Lindblad (1980) diskuterar i sitt arbete "Skola och förändring" det ökade ansvar som en decentralisering innebär för lokala beslutsfattare. Att ha möjlighet att delta i utformningen av en skolverksamhet ställer krav på politisk insikt för att förhindra att centrala beslut motarbetas på lokal nivå. Utvecklandet och tillämpningen av en organisk

modell som grund för förändringsarbete är i detta perspektiv ett allvarligt arbete, där inte t ex tillfälliga pedagogiska trender borde få stort utrymme. Lindblad framhåller alltså vikten av att de reformer som riksdag och regering fattar beslut om får genomslagskraft, men detta står inte i motsats till ett decentraliserat beslutsfattande med utrymme för lokala anpassningar av reformernas innebörd.

4.2 Ekologiska aspekter

Ekologisk och traditionell psykologi skiljer sig från varandra i fråga om synen på människan och hennes omgivning. Den traditionella synen präglas av att människan är beroende av sin omgivning och vice versa. Det ekologiska synsättet betonar sambandet mellan människa och miljö och hennes beroende av i synnerhet närmiljön. Människa och miljö bildar olika sammanhang i vilka relationerna dem emellan omfattas av självreglerande mekanismer. Olika, mera begränsade sammanhang ingår i större system (Wicker, 1979).

Lewin (1943) var den förste psykologen som betonade den ekologiska synen. Hans teori syftar till att uppmuntra forskning i sociala och naturliga omgivningar snarare än till laboratorieförsök. Lewins term "life space" beskriver en individs psykologiska miljö såsom den ter sig för denne. Han betonar alltså vikten av individens egen upplevelse framför en objektiv beskrivning av miljön och har därmed en fenomenologisk utgångspunkt.

Kansasskolans forskare (Barker, 1963) utgår från upptäckten att ett och samma barn i olika situationer beter sig mera olika än olika barn i samma situation. Genom att studera situationen och dess karakteristika kan man lättare förutsäga beteenden än genom att studera barnens egenskaper.

Utifrån termen "behavior setting", som enligt Willems (1965) definieras som "ett kluster av aktiviteter och sammanhängande beteenden som inträffar på en given plats och vid en bestämd tidpunkt", utvecklade Barker & Gump (1964)

en teori om stora och små skolor och deras påverkan på elevernas beteende. Teorin, som de benämner "the theory of behavior settings", innebär att då en skolas storlek ökas, dvs elevantalet stiger, motsvaras detta inte av att antalet "behavior settings" ökar i samma takt. Detta påverkar framför allt aktiviteter som ligger vid sidan av de vanliga lektionerna. Timplanen och elevantalet per klass reglerar verksamheten och eleverna har ringa valfrihet inom de av skolan givna ramarna. När det däremot gäller t ex rastaktiviteter, elevrådsverksamhet och andra icke-schema-bundna aktiviteter har ökningen av elevantalet konsekvenser för elevernas beteenden.

I en "behavior setting" med få elever utsätts de för ett större tryck att delta i gemensamma aktiviteter, medan om elevantalet är större, vissa elever kan ta för sig av vad som bjuds. Andra elever kan då hamna utanför och bli ensamma och isolerade med de negativa konsekvenser och bieffekter av socioemotionell natur som ett sådant utanförskap innebär.

Barker & Gump (1964) har funnit belägg för att elever i mindre skolor är:

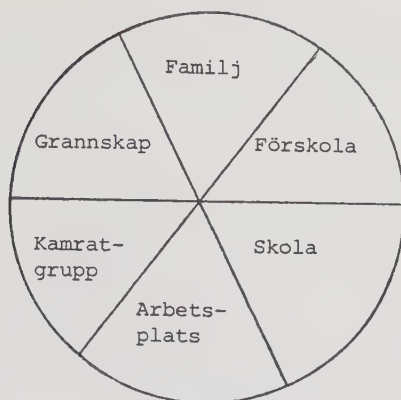
- . mera aktiva
- . mera varierade i sina beteenden
- . mera intresserade av skolans verksamhet
- . mera ansvarskännande.

De upplever också större kompetens och framgång i aktiviteter i mindre grupp.

Även Sarason (1980) har studerat skolan ur ett ekologiskt perspektiv. Begreppet "behavior setting" innebär i hans tolkning "en utomindividuell enhet, som beskriver olika sammanhang som en elev kan vistas i". Klassen, skolan och fotbollslaget är exempel på sådana. Sarasons tankar är snarlika såväl Lewins som Barker & Gumps.

Bronfenbrenner (1979) har skapat en modell som förklarar betydelsen av att koppla ihop olika miljöinflytelser med varandra och därför kan vara intressant även ur ett organisationsteoretiskt perspektiv.

Faktorer i närmiljön



Sektorerna beskriver de olika delområden som tillsammans påverkar upplevelsen av det ekologiska sammanhanget i närmiljön (Andersson, 1983). En delvis centraliserad organisation innebär visserligen en ny arbetsplats, en annorlunda och större skola, en större kamratgrupp och mindre tid i hemmet med familjen och grannarna. Den rycker dock inte bort och byter inte ut miljön lika radikalt som en fullständig centralisering gör.

I samspelet med miljön är det framför allt tre komponenter som är viktiga för barn enligt Bronfenbrenner:

- 1) De aktiviteter barnet kommer i kontakt med.
- 2) De roller barnet möter och själv försätts i.
- 3) De sociala relationer som utvecklas i närmiljön.

Eftersom de aktiviteter som eleverna möter i centralorten är delvis annorlunda och präglade av den större ortens förhållanden, bidrar de förmodligen inte automatiskt i särskilt hög grad till elevernas utveckling. För att åstadkomma en positiv påverkan genom centralortens närmiljö fordras en mycket medveten satsning. Statens ungdomsråd föreslår, att en sådan orientering om ett närsamhälle kan bestå i att söka svar på följande frågor:

- Vilka arbetsplatser finns det runt "vår" skola?
- Hur ser de sociala villkoren ut i "vårt" område?
- Hur ser fritidssituationen ut?

Vilka föreningar finns det?

Hur ser bostadssituationen ut?

Vilka kulturmöjligheter finns det?

Vad visas för filmer?

Hur skulle vi vilja ha det i "vårt" närsamhälle?

"Ju större problem som finns i närmiljöerna som inte behandlas av skolan, desto mer främmande blir eleverna inför skolarbetet" (Gustavsson, 1981). I samma rapport tas, med tanke på olika problem i skolan och skolorganisationen, centraliseringen upp som en av de viktigaste frågorna i dagens skola. Denna har, menar man, en förödande verkan på närsamhället. Den innebär en drastisk förändring av elevernas uppväxtmiljö. Restiderna blir ofta långa. Den bidrar till att skapa en uppdelning av generationerna.

5. UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING

5.1 Organisatoriska ramar och deras påverkan på undersökningens utformning

Vårterminen 1979 presenterades en utredning angående organisationen av högstadieundervisningen i Hästveda (Lannér, 1979a). Denna redogör för de ramar som den decentraliserade organisationen ryms inom. Att organisera ett högstadium kompliceras av att eleverna har tillvalsämnen och sålunda bildar undervisningsgrupper av olika slag över klassgränserna. Eleverna i en klass kan på så sätt ha endast 20 veckotimmar gemensamt med sina klasskamrater. Resten av undervisningen sker i grupperingar med elever från parallellklasser. Schematekniskt medför detta att lärare, elever, salar och ämnen måste passas samman på ett speciellt sätt.

Uppläggningsen av en ny decentraliserad organisation, där eleverna vissa dagar skall ha undervisningen förlagd till hemorten, innebär att hänsyn måste tagas till ytterligare faktorer. Ovan nämnda utredning tar upp följande:

- 1) Behovet av specialsalar
- 2) Knytning till andra klasser i visst ämne
- 3) Pedagogiska konsekvenser
- 4) Schematekniska konsekvenser för centralskolan

Med hänsyn till ovanstående synpunkter genomfördes decentraliseringen så, att eleverna 3 dagar i veckan kunde få sin undervisning på hemorten i anslutning till den lokala låg- och mellanstadieskolan. Under försökets första skede, 1980-81, utnyttjades provisoriska lokaler, vilka 1982 ersattes av ett nytt mindre skolhus. Den slutliga och detaljerade organisationsplanen framlades senare under 1979 (Lannér, 1979b).

Viktiga hänsyn vid detaljplaneringen av schemat för eleverna omfattade följande punkter:

- "1. Så stor del som möjligt av elevernas undervisning skall förläggas till hemorten.
2. Inga dubbeltimmar i nybörjarspråk med helklasslektioner.
3. Ett så omväxlande schema som möjligt för eleverna.
4. Inga transporter mellan lokal- och centralskola under lunchraster."

Punkten 1 ovan innebar alltså att de två klasserna, som bildar försökets experimentgrupp (E1), 3 dagar i veckan fick sin undervisning på hemorten. Att båda klasserna samtidigt befinner sig på lokal- respektive centralskolan framgår av nedanstående schema

Veckodag	Må	Ti	On	To	Fre
Hemorten	7a/b		7a/b		7a/b
Centralorten		7a/b		7a/b	

Klasserna måste vara samtidigt på centralskolan för att resurserna för tillvalsämnena skall kunna utnyttjas effektivt. Med samtliga tre årskurserna decentraliserade kom den fullt utbyggda modellen att få följande utseende

Veckodag	Må	Ti	On	To	Fre
Hemorten	7a	9a	7a	9a	7a
	7b	9b	7b	9b	7b
	9a	8a	8a	8a	
	9b	8b	8b	8b	
Centralorten	8a	7a	9a	7a	8a
	8b	7b	9b	7b	8b
					9a
					9b

Fördelningen av klasser på veckodagarna enligt ovanstående tablå betyder att det på hemorten krävs 4 klassrum. Eleverna fick i huvudsak sin undervisning planerad så att tillvalsämnena (Tä), naturorienterande ämnen och fria aktiviteter (Fa) förlades till centralskolan. Ett exempel på elevschema följer nedan.

Hästveda	Läreda	Hästveda	Läreda	Hästveda
Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Sv	Tä	MaA MaS	Tä	Tä
Sv	Tä	MaA MaS	Tä	EngA EngS
Re	Bi	Sv		MaA MaS
Hi	EngA EngS	Ge		MaA MaS
		Mu	Bi	Mu
Sl	Hi		Fy	
Sl	Fy	Re	EngA EngS	Ge
Gy		Gy	Fa	Te
Gy			Fa	Te

Lannér (1979b) framhåller i sin organisationsplan fördelarna som följer:

"Att eleverna kan undervisas på hemmaplan tre dagar i veckan. De påfrestande resorna till centralskolan minskar därmed kraftigt i antal samtidigt som den eventuella stimulans som kan finnas i att träffa kamrater i centralskolan kvarstår.

Att klassläraren på mellanstadiet kan följa med sina elever upp på högstadiet vilket bör ge en större trygghet hos eleverna vid stadiövergången.

Att undervisningen kan organiseras enligt hemrumsprincipen de dagar eleverna läser i lokalskolan. Detta bör också ge större trygghet hos eleverna.

Att man får fler grupptimmar i tillvalsämnena.

Att man bör kunna göra avsevärda ekonomiska besparingar beträffande skolskjutsarna."

Det ökade antalet grupptimmar beror på det större elevantalet totalt.

5.2 Undersökningsmetod

Undersökningen har karaktären av en longitudinell fältstudie. Att studera attityder eller pedagogiska effekter av den decentraliserade högstadieorganisationen har alltså inneburit att med olika mätinstrument observera och registrera förändringar över tid hos elever, lärare och föräldrar. Förutsättningarna för undersökningens metodiska uppläggning beträffande såväl innehåll som form har i hög grad utgjorts av de organisatoriska ramar och anvisningar som avnämaren, kommunen, givit.

Den påverkan, som försökspersonerna utsatts för och som kan betraktas som den oberoende variabeln, har skett i den naturliga miljön. Detta skiljer fältexperiment från laboratoriemässigt kontrollerade experiment. Det måste ses som naturligt att man under fältmässiga förhållanden har ofull-

ständig eller ingen kontroll över åtskilliga variabler. Det finns anledning att återkomma till detta förhållande senare.

För att öka tolkbarheten hos resultaten har förutom experimentgruppen (E1) också två kontrollgrupper samtidigt studerats, nämligen K1 och K2. Den första kontrollgruppen bestod av elever med bostäder i centralorten, den andra av elever från lokalorten med ständig skolskjuts. Höstterminen 1981 tillfördes ytterligare en experimentgrupp, E2. Nedanstående tablå beskriver undersökningens uppläggning med tanke på måttillfällena, tidpunkter och grupper.

Måttillfälle	Tidpunkt	Grupp		
1	vt 80	E1 ⁶	K1 ⁶	K2 ⁷
2	ht 80	E1 ⁷	K1 ⁷	K2 ⁸
3	vt 81	E1 ⁷	E2 ⁶	K1 ⁷ K2 ⁸
4	ht 81	E1 ⁸	E2 ⁷	K1 ⁸ K2 ⁹
5	vt 83	E1 ⁹	E2 ⁸	K1 ⁹

Sifferexponenterna anger årskurstillhörighet vid respektive måttillfälle. En flergruppsuppläggning över tid, vt 80 - vt 83, medger, förutom att en trend kan beskrivas, också att jämförelser framför allt mellan experiment- och kontrollgrupper kan göras. Den andra experimentgruppens (E2) medverkan motiveras framför allt av en önskan att kunna fokusera stadieövergången i ytterligare en grupp med decentraliserad organisationsform. Trots att denna inte träder i kraft förrän i årskurs 7 har därför också måttillfällena, där så varit möjligt, valts redan i årskurs 6. Detta innebär, att vissa bakgrundsdata kunnat insamlas, såsom standardprov och betyg i vissa ämnen

5.3 Undersökningsgrupperna

Undersökningsgrupperna består av totalt 173 elever fördelade på sammanlagt 8 klasser. 6 av dessa har under låg- och mellanstadiet haft sin undervisning förlagd till den mindre orten Hästveda (E1, E2, K2) och 2 till centralorten

Hässleholm (K1). Grupperna E1 och E2 har under högstadietiden haft undervisning på båda orterna, medan K2 och K1 undervisats på centralorten. Antalet elever fördelade på grupper och kön framgår av nedanstående tabell.

Tabell 1. Antal elever i experiment- och kontrollgrupper fördelade på kön

	Flickor	Pojkar	Summa
E1	12	30	42
K1	24	23	47
K2	19	19	38
E2	26	20	46
Summa	81	92	173

Undersökningsgruppen har alltså bestått av något flera pojkar än flickor framför allt beroende på en snedfördelning i E1-gruppen. Totalt omfattar centralskolans rektorsområde 1.073 elever varav 773 på högstadiet.

5.4 Mätinstrument för elev-, föräldra- och lärarattityder

Som nämnts i avsnittet om undersökningens syfte var avsikten att mäta organisationsförändringens effekter på prestationer och attityder hos eleverna samt att under försökets gång även fånga upp föräldrarnas och lärarnas attityder till den nya organisationen.

Vid studiet av elevattityder har två metoder använts. Eleverna har fått möjlighet att genom fri skrivning uttrycka sina åsikter om den aktuella skolgången och tankar inför framtiden. Vad som härigenom framkommer är spontana attityder fria från styrning eller påverkan av givna frågeställningar. Innehållet har kategoriserats så att uppsatserna har kunnat tolkats. Reliabiliteten har beträffande kategorierna i detta avseende kontrollerats via en medbedömare. Denne fick i uppgift att ur ett uppsatsmaterial, slumpvis valt ur de olika försöksgrupperna, göra en egen kategorisering av innehållet. Nedanstående tablå redovisar de kategorier som då framkom och de som utgjort mina egna kategorier.

Tablå över kategorier i fri skrivning

Mina egna	Medbedömarens
1. Antal lärare	1. Lärarna
2. Läraren som person/under- visare	
3. Kamrater	2. Kamrater
4. Fysisk miljö	3. Fysisk miljö
5. Läxor	4. Läxor
6. Prov	5. Prov
7. Undervisningens svårighets- grad	6. Ämnena
8. Skolk	
9. Maten	7. Maten
10. Antal lokaler	8. Lokalerna
11. Fritiden	9. Fritiden
12. Bussningen	10. Resorna
13. Organisationen (2 dagar+ 3 dagar)	11. Information, organisation
14. Allmänna uttalanden	12. Hemort - centralort

Medbedömaren tog fram 17 olika kategorier varav 11 helt faller inom ramen för de 14 egna. Sålunda låter medbedömaren kategori 2 (min) rymmas under "lärarna". "Skolk" och allmänna uttalanden tas ej upp av medbedömaren som i stället omnämner psykisk miljö, rasterna, stadieövergången, disciplinen, hemort-centralort samt betygen.

Vid den egna kategoriseringen har "raster" förts under "fysisk miljö". "Hemort-centralort" hos medbedömaren har i redovisningen uppdelats på två kolumner för grupperna E1 och E2. "Disciplin" ingår under "läraren som person/undervisare". "Psykisk miljö", "stadieövergång", "betyg" har förts under "allmänna uttalanden". "Psykisk miljö" täcker bättre de förhållanden som "allmänna uttalanden" beskriver, varför denna kategoribeteckning byttes ut i huvudredovisningen. De kategorier som slutligen fastställdes på grundval av den fria skrivningen i årskurs 6 har sedan fått gälla under hela högstadiet för att jämförelser skulle kunna göras. Dessa motsvarar till stora delar också innehållet i den enkät eller frågelista som eleverna fick besvara vid varje mättillfälle såsom ett andra sätt att inhämta information.

Vid konstruktionen av frågor till elevenkäten studerades olika andra enkäter med inriktning på skoltrivsel. Sålunda utarbetades inom ramen för Östergårdsförsöket i Halmstad

(Persson, 1979), enkäter för skoltrivsel. Så skedde också inför ett planerat försök i Göteborg med snarlik organisatorisk uppläggning (Ängsskolan/Eksäterskolan, Göteborgs kommun, 1979). Skoltrivselfrågor har varit centrala i undersökningarna "Grundskola i glesbygd" (Andrae, 1980) samt "Glesbygdsbarn i Västerbotten" (Råberg, 1977). Även dessa båda undersökningars frågelistor har kunnat bilda bakgrund till föreliggande attitydenkät. Dessutom fick 3 klasser i Malmö ur årskurs 7 i fri skrivning redovisa skoltrivselaspekter. Uppsatserna analyserades sedan för att tjäna som underlag för en enkät. Denna diskuterades och reviderades sedan vid specialseminarier med lärare och forskare. Frågeformuläret täcker in huvudområdena sociala relationer, undervisningssituationen, fritidssituationen och skolmiljön. Dessutom ingår en fråga av generell art, där eleverna tillfrågas om skoltrivseln i stort. En sådan uppdelning sammanföll också väl med de synpunkter på vad som kunde vara viktiga attitydaspekter, som lärarna på central- respektive lokalskolan fick möjlighet att uttrycka på en av skolförvaltningens arrangerad studiedag före undersökningens början.

Till frågorna hör en 5-gradig svarsskala. Experimentgruppernas elever fick avge dubbla svar på vissa frågor, för attityder dels till centralskolan, dels till lokala skolan (Bil 3).

Elevfrågor

1. Att arbeta tillsammans med andra elever i min klass under lektioner tycker jag är
2. Att komma överens med mina lärare tycker jag går
3. Att jag känner mig ensam och inte får kontakt med andra elever händer
4. Att ha rast och vara tillsammans med de andra eleverna tycker jag är
5. Att lärare frågar mig om hur jag mår eller något annat, som inte har med undervisningen att göra händer
6. Att lärare pratar med oss om trivsel och hjälper till att reda ut problem när vi inte kan komma överens i klassen händer
7. Att framträda inför hela klassen tycker jag är
8. Att hjälpa en elev som kommit efter i något ämne, skulle jag ställa upp på
9. Att någon i min klass blir mobbad händer
10. Känner du "tryck" från andra elever på skolan att göra saker, som du inte skulle gjort om du var ensam

11. Att få kontakt med en lärare om vi inte har lektioner med läraren en viss dag är
12. Klassföreståndaren har jag chans att träffa och tala med
13. Antalet lärare, som undervisar i klassen är
14. Att förstå vad lärare säger och undervisar oss om tycker jag är
15. Att få tid att fråga lärare om något, som man inte förstår händer
16. Att lärare själv frågar oss om vi förstår vad han säger och undervisar oss om händer
17. Att vi får arbeta i grupp händer
18. Att vi får arbeta på egen hand händer
19. Att lärare själv berättar och går igenom och förklarar olika saker händer
20. Ordningen på lektionerna är för det mesta
21. Att lärare höjer rösten och tillrättavisar oss händer
22. Antalet prov, som vi får, tycker jag är
23. Antalet läxor, som vi får, tycker jag är
24. Lärarnas krav på hur mycket vi skall arbeta med de olika skolämnena, tycker jag är
25. Att lärare kontrollerar att vi gjort läxorna händer
26. Att lärare låter oss elever vara med och planera undervisningen händer
27. Att jag sitter och drömmer och inte följer med i undervisningen händer
28. Jag tycker att skolan är
29. Jag tycker att förstörelsen och nedskräpningen på skolan är
30. Jag tycker att skolans olika salar, korridorer och gård är
31. Att hitta rätt till skolans olika salar tycker jag är
32. När jag kommer hem från skolan känner jag mig
33. På min lediga tid hinner jag ägna mig åt någon hobby eller fritidsaktivitet
34. När jag tänker på hur jag trivs i skolan känner jag mig

För att undersöka attitydenkätens struktur gjordes en faktoranalys av resultaten från årskurs 6 beträffande eleverna i grupperna E1, K1 och E2.

Analysen visar att två faktorer har kunnat urskiljas, nämligen en förknippad med läraren och undervisningen och en med kamratrelationer. Dessa båda första faktorer i analysen fångar upp 46 % av variansen hos de totalt 11 faktorerna.

Nedanstående tabeller visar de uppgifters laddningar som är lika med eller större än 0,30.

Tabell 2. Laddningar för faktorn
läraren och undervisningen

Uppgift nummer	Innehåll	Laddning
24	Lärares krav	0,67
23	Antalet läxor	0,51
27	Dagdrömmeri	0,49
34	Allmän skoltrivsel	0,48
14	Att förstå lärares undervisning	0,41
22	Antalet prov	0,32
21	Lärare tillrättavisar	-0,51

Antalet uppgifter i denna faktor utgör ungefär hälften av dem som avsågs omfatta elevens förhållande till läraren och undervisningen i enkäten (uppgifterna 14-27). Elever som upplever allmän skoltrivsel finner sig mera tillrätta med lärares krav och antalet läxor och prov. De dagdrömmer sällan och har lätt att förstå lärarens undervisning. Eleverna anser också att lärarna sällan tillrättavisar. På motsvarande sätt beskrivs den andra faktorn.

Tabell 3. Laddningar för faktorn
kamratrelationer

Uppgift nummer	Innehåll	Laddning
7	Att framträda inför klassen	0,65
1	Att arbeta tillsammans	0,60
8	Att hjälpa en kamrat	0,40
4	Att ha rast	0,39
34	Allmän skoltrivsel	0,34
10	Att känna gruppsyck	-0,34

Dessa uppgifter utgör knappt hälften av de 13, som avsåg att täcka faktorn sociala relationer (uppgifterna 1-13).

Laddningarna i denna faktor innebär att elever som upplever allmän skoltrivsel inte upplever det som obehagligt att framträda inför klassen, tycker det är lätt att arbeta tillsammans med kamrater under lektionerna och ofta hjälper någon som kommit efter i något ämne. De tycker att det är roligt att ha rast med sina kamrater och känner inte något gruppsyck.

Både faktorn "läraren och undervisningen" och "kamrat-relationer" rymmer alltså kopplingar till allmän skoltrivsel (34). Detta pekar på att enkäten i dessa båda avseenden mäter vad den avser att mäta, nämligen skoltrivsel ur olika aspekter.

Den förmodade faktorstrukturen, som omfattade undervisningssituationen, sociala relationer, fysisk miljö, fritidssituationen och allmän skoltrivsel, har alltså endast kunnat återfinnas i begränsad omfattning. Vid mätningar av elevers upplevelser av trivsel i undersökningen "Hur trivs eleverna i skolan" (Gran, 1977) finns också en faktor med beteckningen "kamratrelationer". Vid den faktoranalys som gjordes fann man dessutom att eleverna på mellanstadiet upplever skoltrivsel som sammansatt av verksamhetens utformning, relationer till lärare och annan personal och den fysiska miljön. Gran menar att det ej går att urskilja det ena från det andra. Vissa frågor uttrycker "specifika attityder" och har inte något tydligt samband i en faktor. Grans fynd tycks stämma väl överens med resultaten av föreliggande faktoranalys.

Faktoranalysens resultat har ej utnyttjats i så motto att faktorerna "läraren och undervisningen" och "kamrat-relationer" specialstuderats.

För att bredda attitydstudien bjöds eleverna också ett frågeformulär om ämnesattityder på mellan- och högstadiet. Detta gav eleverna möjlighet att i en 5-gradig skala uttrycka vad de tyckte om de olika skolämnena.

För att belysa elevernas prestationer användes standardprovsresultat och betyg i ämnena svenska, engelska och matematik.

Sammanfattningsvis fanns för eleverna följande variabel-lista:

- standardprovsresultat
- betyg
- ämnesattityder
- skolattityder, enkät
- skolattityder, fri skrivning.

Lärarna fick en enkät omfattande 18 frågor med 5-gradig svarsskala och kommentarmöjligheter i uppgift 18.

Lärarfrågor

1. Samarbetet med elever tycker jag går
2. Samarbetet med kollegor tycker jag går
3. Kontakten mellan eleverna tycker jag fungerar
4. Att få kontakt med skollädaingen tycker jag går
5. Att få tid till elevvårdande samtal med eleverna tycker jag är
6. Att få tid till föräldrakontakt tycker jag är
7. Tillgången på hjälpmedel och utrustning för undervisningen tycker jag är
8. Att samordna undervisningen i mitt ämne med andra ämnen tycker jag går
9. Elevmedverkan vid planering av undervisningen förekommer
10. Möjligheter till stöd åt vissa elever inom ramen för den vanliga undervisningen är
11. Möjligheter till specialundervisning för vissa elever är
12. Att genomföra en individualiserad undervisning är
13. Skolans fysiska miljö (salar, skolgård etc) är
14. Förstörelsen och nedskräpningen på skolan är
15. Mina resor till och från skolan är
16. Min arbetsbelastning är
17. När jag tänker på hur jag trivs med min tjänstgöring känner jag mig
18. Ange nedan vilka för- och nackdelar, som Du tycker att Du kunnat iaktta hittills med nya organisationen och som inte berörts i frågeställningarna

Lärarna ombads ange för- och nackdelar med den nya organisationen och samtidigt jämföra erfarenheterna från tjänstgöringen på de båda orterna. Varje lärare som besvarade enkäten skulle alltså ha tjänstgöring förlagd till båda skolorna. Valet av frågor grundar sig på de aspekter, som elevenkäten avser att belysa.

Föräldrar till barn som har erfarenheter av skolskjutsning gavs en enkät omfattande 10 frågor. Varje fråga hade 5 svarsalternativ och kommentarmöjlighet (Bilaga 4:1-7).

Föräldrafrågor

1. Nuvarande organisation med bussning är
2. Bussning jämfört med ingen bussning alls medför att man inför barnets skolsituation känner
3. Om man jämför mellan bussning och ingen bussning alls, tycker jag att tiden, som mitt barn får använda till resor till och från skolan varje vecka, är
4. Tid och möjlighet till samvaro i familjen under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit
5. Tid och möjlighet till läxläsning under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit

6. Tid och möjlighet till fritidsaktiviteter under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit
7. Tid och möjlighet till umgänge med kamrater under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit
8. Om bussning skulle vara nödvändig ber jag Dig kryssa för hur många dagar i veckan, som kan vara lagom
9. Att ha eget högstadium på hemorten, tycker jag skulle vara
10. Att ha en del av högstadieundervisningen på hemorten, tycker jag verkar

Föräldrarna ombads att jämföra sina erfarenheter av skolskjutsning med ingen skolskjuts alls för att samtliga svar skulle kunna avges med en gemensam referenspunkt (Bilaga 5:1-4).

5.5 Bortfall

Elevbortfallet redovisas dels för kovariansanalyserna dels för variansanalyserna och t-testningarna. Vid beräkningarna med kovariansanalyser för grupperna K1 och E1 har samma elevers data behandlats vid de 5 olika mättillfällena. Detta innebär att eleverna måste ha fullständiga data för att komma med i materialet.

Bortfallet för E1- och K1-gruppen var 10 respektive 9 elever. Eftersom detta bortfall är kumulativt under tidsperioden från vårterminen i årskurs 6 till vårterminen i årskurs 9, betyder det, att i genomsnitt 2 olika elever vid vart och ett av de fem olika mättillfällena varit frånvarande. Detta får anses rimligt.

Bortfallet i E1-gruppen fördelar sig på 6 pojkar och 4 flickor och i K1-gruppen 5 pojkar och 4 flickor och är alltså relativt proportionellt mot könsfördelningen i grupperna. Bortfallet bör inte ha påverkat resultaten ojämnt med avseende på könsfördelningen. De elever som i E1-gruppen fallit bort hade i årskurs 6 i ämnena svenska, engelska och matematik genomsnittsbetygen 3,0; 3,2 och 3,0. Motsvarande betyg för K1-gruppen var 2,8; 3,0 och 3,0. Det finns inte anledning att tro att bortfallet skulle kunna påverka utfallet av resultaten beträffande elevernas prestationer. Eftersom det av resultatredovisningen också framgår att det finns samband mellan elevernas prestationer och skoltrivsel kan man förmoda att ej heller mätningarna av elevernas skolattityder påverkats av bortfallet.

Tabell 4. Elevbortfall vid variansanalysberäkningarna och t-testningarna

	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
E1	0	0	1	5	5
K1	0	1	1	5	4
K2	-	-	3	3	-
E2	0	2	-	-	-

Man bör här iaktta en ökad frånvaro vid mättillfällena i 8:an och 9:an för grupperna K1 och E1.

5.6 Undersökningsmetodens validitet

Tillförlitligheten hos en viss metod beror på yttre och inre faktorer under experimentets gång. Man talar om yttre och inre validitet (Gage, 1963). Inre validitet beskriver förutsättningar, som gör en tolkning möjlig, medan den yttre behandlar generaliserbarheten hos de erhållna resultaten. Vilka faktorer påverkar den inre validiteten? Hur påverkas eleverna mellan mätningarna utom i fråga om den experimentella variabeln ("history")? Det finns inte skäl att anta att någon elevgrupp påverkats annorlunda än en annan under försökets första skede. Som tidigare nämnts byggdes dock ett nytt skolhus på lokalorten under undersökningens gång. Detta kan ha påverkat elevernas och föräldrarnas attityder till den nya organisationen i så måtto, att de känt sig tryggare för skolframtiden, alldeles oavsett vilken organisation, som skulle bli rådande.

För gruppen "positiva till decentralisering", vilken är, som det visar sig, den största, kan skolbygget ha inneburit att man blivit mer nyanserad i sina omdömen. Försöksperiodens inledningsfas kan ha inneburit överdrivet positiva attityder till decentraliseringen. I ett senare skede efter skolhusets tillkomst kan attityderna omfatta kritiska inslag som tidigare inte kunnat överblickas.

Hur utvecklas eleverna mognadsmässigt? Åldersperioden 13-16 år, som eleverna lever i, är en tid med stark utveckling. Det finns inte skäl att anta att någon av elevgrupperna skulle ha gynnats beträffande möjligheter till stimu-

lans för personlighets- eller begåvningsmässig utveckling, trots att hemorterna har skilda karaktärer. Centralorten (Hässleholm) kan inte sägas uppfylla kriterierna för en storstad. Lokalorten (Hästveda) kan inte liknas vid glesbygd. Detta nämnes i skenet av att forskning kunnat visa på skillnader beträffande standardprovsresultat mellan landsbygds- och glesbygdsbarn (Marklund, 1962).

Hur påverkas angivna svar vid upprepade mätningar? Som framgår av undersökningens tidstablå, har ett uppehåll gjorts i mätningarna under kalendeåret 1982 för att förhindra negativa effekter i form av trötthet eller ointresse inför att besvara attitydfrågor eller att på annat sätt beskriva upplevelser i samband med experimentsituationen. Datainsamlingen har genomförts av en enda person. Ett subjektivt omdöme pekar på ett mycket tillfredsställande engagemang från försökspersonerna. Eftersom antalet enkätfrågor varit relativt många, speciellt i elevernas frågelist, är risken liten att någon skulle kunna komma ihåg avgivna svar på specifika frågor. Detta torde innebära att svaren vid de olika tillfällena avgivits relativt oberoende av varandra. Även den väl tilltagna tidsrymden mellan mät- tillfällena, en termin, borgar för detta.

Hur påverkas data av förändringar hos mätinstrumentet eller observatören under undersökningens gång? Frågans första del, om förändringar hos mätinstrumentet faller bort, då detta varit detsamma vid samtliga tillfällen. Beträffande den andra delen av frågan kan man förmoda att bedömningen av elevernas fria skrivning kan ha påverkats av att bedömarens normer har förändrats från en tidpunkt till en annan. Stringensen vid placering av elevernas uttalanden i de bestämda kategorierna kan ha blivit successivt bättre under granskningens gång och kan således ha ökat mätinstrumentets (fri skrivning) precision.

Hur representativt och allsidigt har urvalet av försökspersoner till jämförelsegrupper gjorts? I föreliggande undersökning har grupperna på förhand varit givna och ej kunnat väljas fritt. Experimentgruppernas elever och föräldrar

omfattar alla som involverats i den nya organisationsformen. Vid studium av betyg och standardprovsresultat i årskurs 6 visar det sig att inga större skillnader föreligger mellan grupperna (6, tabell 5a). Detta borgar för att en viss inre validitet föreligger. Huruvida grupperna är representativa för riksgenomsnittet är svårt att säga. Det finns dock anledning att tro, när man granskar betygen, att avvikelserna från betygsmedelvärdet 3,0 är rimlig. Likaså kan man när det gäller standardprov se, att dessa inte skiljer sig anmärkningsvärt från riksgenomsnittet och att standardavvikelserna också faller inom ramen för vad som kan anses acceptabelt. Sålunda är även vissa krav på yttre validitet i viss mån tillfredsställda.

Hur påverkas resultaten av eventuell snedhet i bortfallet av försökspersoner från olika jämförelsegrupper? Redovisning av bortfallet har skett under avsnittet 5.5 Bortfallet har i samtliga grupper varit mycket litet. För elevgrupperna har det uppgått till genomsnittligt 5 %. I kovariansanalyserna av E1- och K1-grupperna, där kompletta data erfordras för hela högstadietiden är dock det kumulativa bortfallet 24 respektive 19 %. Föräldragruppernas bortfall har ej varit över 10 %.

Hur påverkas försökspersonerna av "experimentella ingrepp"? Att stå i fokus, att redovisa åsikter och att kanske också utsättas för tryck från föräldrar kan interferera med den experimentella variabeln. Det är troligt att föräldrapåverkan skulle kunna verka i positiv riktning för den decentraliserade organisationsformen. Elevattityden kan därför åtminstone i undersökningens början ha präglats av denna effekt i mer eller mindre hög grad. Eftersom mätningarna skett under längre tid finns det dock anledning att anta att denna effekt efterhand avtagit och att eleverna bildat sig en egen uppfattning.

Sammanfattningsvis bör kunna konstateras, att förutsättningar för undersökningens validitet varit relativt goda med tanke på den fältmässiga karaktären och att införandet av kontrollgrupper av olika slag samt mätningarnas upprepning under längre tid ger möjligheter att upptäcka fel och brister och att ta hänsyn till dem vid tolkningar.

6. DATABEHANDLING

Databehandling har skett med hjälp av UNIVAC 1100 vid Lunds datacentral med följande program:

Variansanalyser: SPSS BATCH SYSTEM

Kovariansanalyser: BMD 2 V

t-test: SPSS BATCH SYSTEM

6.1 Statistisk behandling av elev- och föräldradata

Nedanstående tablå visar vilka bearbetningar som genomförts.

Delstudie	Beroende variabel	Statistisk metod
E1 genom högstadiet	Skolattityder, ämnesattityder	Variansanalys med repeterad mätning
Mellan E1 och K1 genom högstadiet	Skolattityder, ämnesattityder, betyg i åk 9	Kovariansanalys med repeterad mätning
Mellan E1, K1 och E2 i slutet av mellanstadiet	Standardprov i åk 6, betyg i åk 6	Variansanalys
Mellan E1, E2 och K2 under högstadiet	Skolattityder, ämnesattityder	Variansanalys
Inom E1 för jämförelser mellan lokal- och centralskolan	Skolattityder	t-test
Mellan föräldrar till elever i E1-, E2- och K2-grupperna	Attityder till den decentraliserade organisationen	Variansanalys

Eftersom ett huvudsyfte med undersökningen varit att studera E1-gruppen, förekommer denna vid samtliga bearbetningar av elevdata. Kovariansanalyserna har som kovariater använt standardprov och betyg från årskurs 6 då beräkningarna gällt betygen i åk 9.

Då attityderna på högstadiet studerats, har i vissa beräkningar som kovariat använts motsvarande variabel på mellanstadiet. I en annan serie beräkningar har standardprov och betyg i åk 6 fått vara kovariat.

Resultatredovisningen utgår från kovariansanalyserna. För att även kunna ge en bild av stadieövergångens betydelse för skol- och ämnesattityderna diskuteras i vissa fall vär-

den från uppgifter i årskurs 6, trots att dessa inte är direkt jämförbara med de justerade medelvärden som kovariansanalyserna ger.

De elevgrupper som ingått i undersökningen, nämligen E1, K1, E2, K2, kan sägas tillhöra två olika populationer enligt nedan.

Grupp	Population
K1	Elever i åk 6-9 utan skolskjutsning
K2, E1, E2	Elever i åk 6-9 med skolskjutsning minst 2 dagar per vecka under högstadiet

Undersökningens fältmässiga karaktär har inte medgett, att något slumpmässigt urval av elevgrupper kunnat göras. Detta innebär, att man inte kan uttala sig om huruvida elevgrupperna är representativa för sina populationer. Man kan dock, om man studerar standardprovsresultat och betyg från årskurs 6, konstatera, att det inte föreligger några signifikanta skillnader mellan K1-, E1- och E2-grupperna mer än beträffande betygen i matematik. Data från K2-gruppen saknades, eftersom de vid undersökningens start redan börjat i årskurs 7.

Tabell 5a. Standardprov och betyg i årskurs 6 för grupperna E1, K2 och E2

Standardprov i ämnena	K1	E1	E2
Svenska	3,2	3,1	3,1
Engelska	3,4	3,3	3,2
Matematik	3,4	2,9	3,2

Betyg i ämnena	K1	E1	E2
Svenska	3,4	3,1	3,0
Engelska	3,5	3,2	3,1
Matematik	3,5	3,0	3,2 (K1 $\neq$ E1, $p \leq 0,05$)

För att ytterligare beskriva gruppernas relationer med avseende på prestationsvariablerna enligt ovan, kan man studera homogeniteten hos gruppernas varians. Denna kan beräknas med följande formel (Winer, 1971):

$$C = \frac{S^2_{\text{största}}}{\sum S^2}$$

Homogenitetskoefficienten C är således kvoten av den största variansen och summan av de övriga. Den erhållna koefficienten kan testas mot ett kritiskt värde, varefter man kan bedöma om homogenitet föreligger. Homogenitetstestningen av standardprovsresultat och betyg ger följande resultat för grupperna K1, E1 och E2.

Tabell 5b. Resultat från homogenitetstestning av standardprov och betyg

Standardprov i ämnena	C-koefficient	Sannolikhet
Svenska	0,371	0,760
Engelska	0,361	0,919
Matematik	0,453	0,068

Betyg i ämnena	C-koefficient	Sannolikhet
Svenska	0,345	1,000
Engelska	0,361	0,925
Matematik	0,376	0,675

Man kan således dra slutsatsen att homogenitet föreligger.

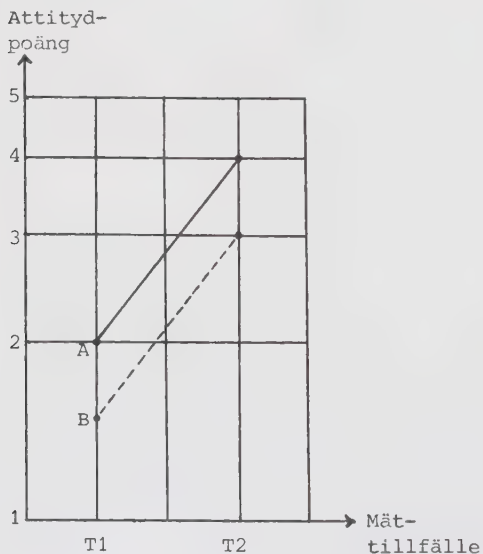
Studerar man på samma sätt homogenitetsvärdena för skol- och ämnesattityderna finner man, att de för de 34 uppgifterna i skolattitydformuläret varierar mellan 0,726 och 0,361. Endast tre C-koefficienter visar, att grupperna är signifikant skilda åt beträffande varianserna ($p < 0,01$). Motsvarande värden för ämnesattityderna visar att $0,355 \leq C \leq 0,510$ och att en signifikant skillnad föreligger bland 11 uppgifter. För såväl skol- som ämnesattityderna kan antalet signifikanta C-koefficienter sägas ligga inom ramen för vad slumpen kan åstadkomma. Homogenitet före-

ligger alltså även med avseende på dessa attitydvariabler.

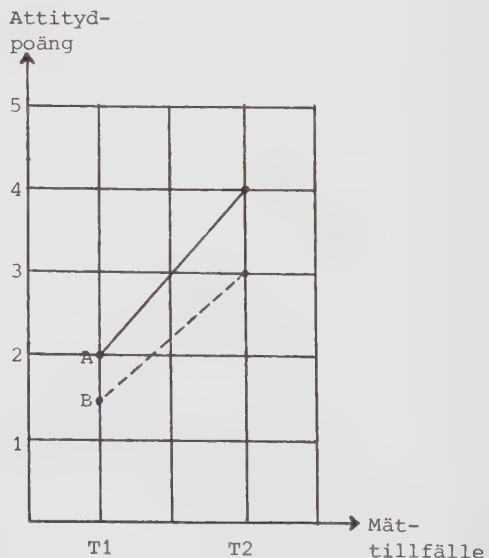
6.2 Grafisk framställning

Den grafiska framställningen göres med hjälp av semilogaritmiska diagram (Schmid & Schmid, 1979). Ett sådant diagram består av en y-axel med logaritmisk skala men med x-axeln aritmetiskt graderad. Skillnaden mellan ett aritmetiskt och semilogaritmiskt diagram består i att det förstnämnda beskriver lika stora förändringar med lika stora avstånd i råvärdena, medan det sistnämnda beskriver den relativa ökningen. Följande exempel belyser skillnaden vid de båda presentationssätten. Gruppen A uppvisar vid mättillfället T_1 en medelpoäng för en attitydfråga med värdet 2 och vid T_2 med 4. För gruppen B är motsvarande värden 1,5 och 3. De relativa ökningarna av attitydmedelvärdena i detta exempel är således lika stora eller 100 %.

Semilogaritmisk presentation



Aritmetisk presentation



Som framgår av ovanstående diagram återger den semi-logaritmiska presentationen de procentuellt lika stora ökningarna för grupperna A och B som parallella linjer. Den aritmetiska presentationen kan däremot ge ett intryck av att A-gruppens attityder haft en annan utveckling än B-gruppens.

Den semilogaritmiska skalan gör det möjligt att göra direkta och mera korrekta jämförelser av relativa ökningar och minskningar från en tidpunkt till en annan och utgör därför ett bättre deskriptionssätt än vad den aritmetiska skalan kan erbjuda.

7. RESULTAT

7.1 Attityder enligt elevernas fria skrivning i nusi- tationen och inför framtiden

Eleverna fick som tidigare nämnts (avsnitt 5.4) genom uppsatser vid varje mättillfälle redovisa sina tankar om skolsituationen. Rubriken, som gavs på förhand, var: "Så är det att gå i 6:an (7:an, 8:an, 9:an); Hur blir det sedan?".

Uppsatsernas innehåll kategoriserades. Nedan redovisas de olika kategoriernas innehåll med elevexempel.

Antal lärare: Omfattar uttalanden om hur eleverna upplever antalet undervisande lärare i klassen. "Det kan vara rätt så roligt med olika lärare när man lärt känna dem." (Pos, åk 7.)

Läraren som person/undervisare: Elevernas syn på hur lärarna kan förmedla kunskap men framför allt kontakten lärare/elev. Endast uttalanden om lärarna som grupp har kodats. Uttalanden om enstaka lärare har ej noterats, eftersom dessa skulle kunna ge en felaktig bild av inställningen till samtliga i klassen undervisande lärare.

"En del lärare skäller alltid på elever utan att tänka på att det kan skapa psykiska problem. Nu är det så att jag själv har ett stenhårt psyke - det är tur." (Neg, åk 8.)

"Lärarna är till största delen bra och har hjälpt oss att planera en skolresa som avslutning på nian och den skall gå av stapeln den tredje juni." (Pos, åk 9.)

"Jag tycker att man borde ha många fler timmar för dom bästa lärarna men dom andra är också bra." (Pos, åk 8.)

Kamrater: Sammanhållningen i klassen, gruppbildningar, isolation, kamratkonflikter.

"Kompisarna retar mig för min klädsel. För att provocera dom som retar mig, och för att visa dom att jag inte tänker binda mig till kapitalistiska discokläder, klär jag mig ännu mer avvikande." (Neg, åk 7.)

"Det roligaste med skolan är att man får träffa sina kompisar. Det känns skönt att ha dom att luta sig mot ibland." (Pos, åk 8.)

"Jag trodde att de äldre eleverna skulle reta oss men det har jag inte sett skymten av. Vi är tydligen lika bra som dom." (Pos, åk 7.)

Läxor: Antalet läxor, omfattningen av hemarbetet, tidsåtgång för läxläsning.

"När man äntligen kommer hem efter dagens jäkt, så har man alla läxorna kvar då pallar man inte längre." (Neg, åk 9.)

"Alla lärare vill ge läxor. Därför tycker jag att det är knäpp att vi har så många läxor." (Neg, åk 7.)

Prov: Antal prov, provens omfattning och svårighetsgrad, fördelningen under läsåret och årskurserna.

"Vi får alldeles för många prov för att lärarna tycker att vi har så mycket ledig tid." (Neg, åk 7.)

"Jag är trött på alla prov under hösten nu i nian, det är typiskt för sossarna att avveckla betygen. Därför blir det så mycket prov på slutet. Man borde flyttat till Australien." (Neg, åk 9.)

Undervisningens svårighetsgrad: Uttalanden som gäller om det är lätt eller svårt att följa med i undervisningen. Uttalanden, som inte är kopplade till lärarna, utan snarare ämnet.

"Jag tycker att det går bra att följa med i undervisningen och man kan lära sig det mesta på lektionerna och få hyfsade betyg. Jag satsar stenhårt för att kunna bli flygkapten fastän jag har glasögon." (Pos, åk 9.)

"Böckerna, som vi har är rätt så svåra och man får inte så mycket hjälp. Det finns så mycket saker som skall in i huvudet som lärarna kallar fakta. Det är allvarligt på högstadiet med undervisningen." (Neg, åk 7.)

Skolk: Uttalanden som rör inställningen till skolk, om man skolkar eller tänker börja skolka i framtiden.

"Jag har aldrig skolkat eller ens haft en tanke på det." (Pos, åk 8.)

Fritiden: Fritidsaktiviteter av olika slag.

"På min fritid rider jag mycket. Nu när tävlingssäsongen har börjat blir det tävling nästan varje helg. Det är svårt att få tiden att räcka till med allt skolarbete särskilt innan när jag spelade fotboll också i sjuan." (Neg, åk 8.)

Bussning: Upplevelser av skolskjutsning såsom åksjuka, trängsel, stress, buller och restider.

"Jag förstår inte dom som tycker det är 'jobbigt' att åka buss. Det gör inte mig något. Tvärtemot nu får man en massa extra tid att plugga på, som man inte skulle göra annars." (Pos, åk 9.)

"Bussarna är så tråkiga att vänta på ofta är dom helt vandaliserade av åttor och nior." (Neg, åk 7.)

Organisation: Inställning till decentraliseringen med skolgång på hemorten.

"Det är bra att gå 3 dagar i Hästveda och 2 dagar i Hässleholm för då blir vi inte isolerade här ute på landet." (Pos, åk 7.)

"Vi kommer hem tidigare när vi går i Hästveda också och då får vi mera fritid. Om vi skulle bara gå i Hässleholm så skulle vi komma hem klockan 4.00 tre dagar i veckan och då blir det att läsa läxan när man kommer hem och äta och se lite på TV. Det hade inte blivit mycket fritid av det." (Pos, åk 7.)

"Jag tycker att jag har det bättre än andra kompisar som får gå på Låreda varje dag. Jag tycker att detta försöket har gått bra och ser fram mot fortsatt verksamhet." (Pos, åk 8.)

Antal lokaler: Elevernas upplevelser av ämnesrumssystemet och skolans storlek.

"Det är stressigt med så många olika salar och att ha alla böcker i sitt skåp. Ibland hinner man inte ens att gå på toaletten." (Neg, åk 7.)

Maten: Omdömen om matens kvalitet, veckomatsedelns utformning, matsals- och matköförhållanden samt måltidernas tidsmässiga placering under dagen.

"Det där med maten kan ibland slå alldeles fel. När vi har t ex kallops med potatis så har dom på Låreda spagetti och köttfärssås till middag." (Neg, åk 8.)

"En annan sak är att vi ofta får äta t ex korv och mos två dagar i sträck först i Hässleholm och sedan i Hästveda." (Neg, åk 7.)

Fysiska miljön: Uttalanden om salar, korridorer, rasthall, skolgård och deras utformning och utrustning. Möjligheter till aktiviteter inom skolan under rasterna.

"Hästvedaskolan är vacker med sin gräsmatta utanför och man kan bada i Luhrsjön på rasterna." (Pos, åk 9.)

"Skolbyggnaderna är rena rama ålderdomshemmet för lärare. Vi elever borde åtminstone kunna köpa en burk snus i uppehållsrummet." (Neg, åk 8.)

"Det är svårt att hinna gå på toaletten i stan för då hinner man inte byta böcker också." (Neg, åk 7.)

Psykiska miljön: Allmänna omdömen om skolans totala miljö och dess psyko-sociala verkningar: Trötthet, stress, oro, ängslan, störningar i klassrummet, som ibland ger upphov till huvudvärk och allmän vantrivsel.

"Ibland blir man trött på hela skolan inte på något särskilt - alltihop. Det känns som att man inte orkar stiga upp när man tänker på det." (Neg, åk 8.)

"Jag tycker att det är jobbigt nu i sjuan. Inte så jobbigt så att man dör. Men nästan. Alla stressar så mycket. Det blir väl så när man blir äldre." (Neg, åk 7.)

7.1.1 Fri skrivning i experimentgrupp 1

Beskrivningen av hur experimentgruppen E1 upplevde sin skolsituation vid de olika mättillfällena och inför en tänkt framtid utgår från diagrammen 1 och 2.

Diagram 1. Positiva och negativa uttalanden i fri skrivning, Grupp E1, mättillfällena 1-5. Nusituationen

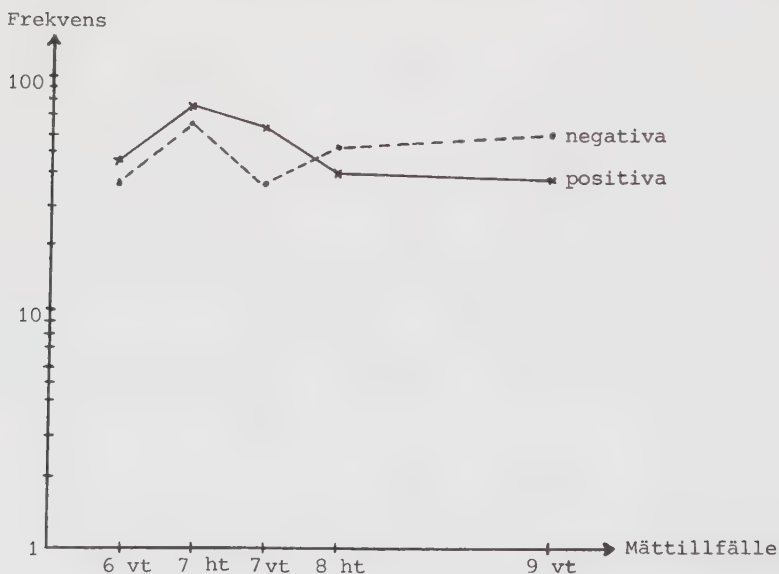
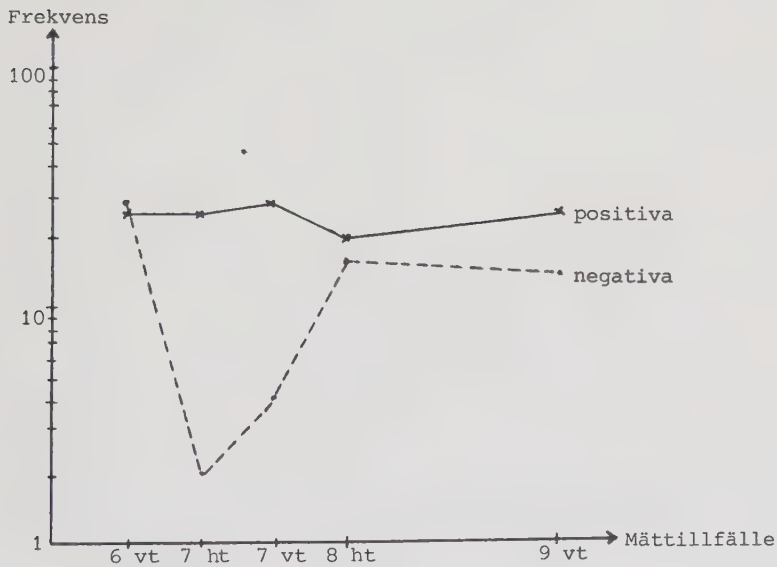


Diagram 2. Positiva och negativa uttalanden i fri skrivning, Grupp E1, mättillfällena 1-5. Framtiden



Tabell 6. Analys av fri skrivning, Grupp E1, åk 6, vt

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen				Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	-	1 (2)	1 (3)	-	-	-
Läraren som person/undervisare	7 (18)	21 (47)	1 (3)	-	-	-
Kamrater	-	4 (9)	1 (3)	1 (4)	-	-
Fysiska miljön	15 (39)	4 (9)	-	-	-	-
Läxor	4 (11)	2 (4)	4 (14)	-	-	-
Prov	4 (11)	1 (2)	3 (11)	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	-	-	-	-	-	-
Skolk	-	1 (2)	1 (3)	-	-	-
Maten	1 (3)	2 (4)	-	1 (4)	-	-
Antal lokaler	-	-	-	-	-	-
Fritiden	-	-	-	-	-	-
Psykiska miljön	7 (18)	9 (20)	4 (14)	7 (26)	-	-
Bussning	-	-	8 (28)	-	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hå)	-	-	6 (21)	18 (66)	-	-
Totalt	38 (100)	45 (100)	29 (100)	27 (100)		
Positiva/negativa uttalanden	1.2				0.9	

Tabell 7. Analys av fri skrivning, Grupp E1, åk 7, ht

Kategorier	Antal uttalanden							
	Nusituationen				Framtiden			
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	2 (6)	2 (5)	-	-	-	-	-	-
Läraren som person/undervisare	-	5 (13)	-	-	-	-	-	-
Kamrater	-	1 (2)	-	-	-	-	-	-
Läxor	6 (18)	1 (2)	1	-	-	-	-	-
Prov	6 (18)	-	-	-	-	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	1 (3)	2 (5)	-	-	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-	-	-	-	-
Fritiden	3 (9)	-	-	-	-	-	-	-
Bussning	14 (41)	4 (10)	-	-	-	1 (4)	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hå)	2 (6)	25 (63)	1	-	-	25 (96)	-	-
Totalt	34 (100)	40 (100)	2	-	-	26 (100)	-	-
Kategorier	Nusituationen				Framtiden			
	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n
	n	n	n	n	n	n	n	n
Fysiska miljön	6	5	7	3	-	-	-	-
Maten	3	1	-	-	-	-	-	-
Antal lokaler	-	2	2	-	-	-	-	-
Psykiska miljön	1	13	19	3	-	-	-	-
Totalt	10	21	28	6	0	0	0	0
Positiva/negativa uttalanden	1.1				13.0			

Tabell 8. Analys av fri skrivning, Grupp E1, åk 7, vt

Kategorier	Antal uttalanden							
	Nusituationen				Framtiden			
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	-	-	-	-	-	-	-	-
Läraren som person/undervisare	1 (4)	10 (31)	-	-	-	-	-	-
Kamrater	-	4 (13)	-	-	-	-	-	-
Läxor	2 (8)	-	2 (50)	-	-	-	-	-
Prov	-	-	1 (25)	-	-	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	1 (4)	-	-	-	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-	-	-	-	-
Fritiden	2 (8)	-	-	-	-	-	-	-
Bussning	19 (76)	2 (6)	-	-	-	-	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hå)	-	16 (50)	1 (25)	20 (100)	-	-	-	-
Totalt	25 (100)	32 (100)	4 (100)	20 (100)	-	-	-	-
Kategorier	Nusituation				Framtiden			
	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n	negativa Hå - Lå n n	positiva Hå - Lå n n
	n	n	n	n	n	n	n	n
Fysiska miljön	-	6	13	1	-	-	2	1
Maten	-	-	-	-	-	-	-	-
Antal lokaler	-	2	5	-	-	-	-	-
Psykiska miljön	1	5	11	3	-	-	6	-
Totalt	1	13	29	4	0	0	8	1
Positiva/negativa uttalanden	1.6				7.2			

Tabell 9. Analys av fri skrivning, Grupp E1, åk 8, ht

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen				Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	3 (9)	3 (13)	2 (15)	-	-	-
Läraren som person/undervisare	6 (17)	7 (32)	1 (8)	1 (7)	-	-
Kamrater	1 (3)	1 (5)	-	-	-	-
Läxor	8 (22)	-	1 (8)	-	-	-
Prov	3 (9)	1 (5)	1 (8)	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	-	-	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-	-	-
Fritiden	-	-	-	-	-	-
Bussning	14 (40)	-	6 (46)	-	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hå)	-	10 (45)	2 (15)	13 (93)	-	-
Totalt	35 (100)	22 (100)	13 (100)	14 (100)		
Kategorier	Nusituationen				Framtiden	
	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n
	n	n	n	n	n	n
Fysiska miljön	3	11	7	2	-	-
Maten	-	-	1	-	-	-
Antal lokaler	-	-	-	-	-	-
Psykiska miljön	-	3	9	1	-	4
Totalt	3	14	17	3	0	4
Positiva/negativa uttalanden	0.8			1.2		

Tabell 10. Analys av fri skrivning, Grupp E1, åk 9, vt

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen				Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	-	-	-	-	-	-
Läraren som person/undervisare	-	-	5 (25)	-	2 (8)	-
Kamrater	-	-	2 (10)	7 (50)	-	-
Läxor	7 (13)	-	-	-	-	-
Prov	19 (37)	-	-	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	1 (2)	-	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-	-	-
Fritiden	6 (12)	-	-	-	1 (4)	-
Bussning	10 (20)	1 (5)	6 (43)	-	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hå)	-	7 (35)	-	-	-	-
Psykiska miljön	8 (16)	5 (25)	1 (7)	23 (88)	-	-
Totalt	51 (100)	20 (100)	14 (100)	26 (100)		
Kategorier	Nusituationen				Framtiden	
	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n	negativa Hå - Lå n	positiva Hå - Lå n
	n	n	n	n	n	n
Fysiska miljön	-	10	9	1	-	-
Maten	-	2	1	-	-	-
Antal lokaler	-	3	-	1	-	-
Psykiska miljön	-	5	7	1	-	-
Totalt	0	20	17	3	0	0
Positiva/negativa uttalanden	0.6			1.8		

Beträffande nusituationen kan man genast konstatera att den övervägande positiva inställningen till skolan, som finns i årskurs 6 på vårterminen, vid motsvarande tidpunkt i årskurs 9 förändrats till en negativ. De negativa omdömena har ökat i frekvens alltsedan vårterminen i årskurs 7 och framåt, medan antalet positiva omdömen minskat i motsvarande grad. En ökning av såväl negativa som positiva uttalanden sker vid stadieövergången.

Beträffande de förstnämnda förklaras dessa framför allt av missnöje med bussningen (41 %, åk 7, ht) och med den psykiska miljön på centralskolan (Lä).

"Att 70 personer skall klämmas in i en buss med 40-45 sittplatser är åt skogen ... man måste kunna ta i någonting och hålla sig fast, om det händer någon olycka."

Detta citat får stå som ett modest uttalande från en elev angående bussningen.

De positiva omdömena förklaras av, att de flesta eleverna ändå tycks vara nöjda med den decentraliserade organisationen (63 % på hösten i åk 7). Den psykiska miljön upplevs som positiv i den mindre "hemskolan" (Hä).

Den ändrade inställningen i årskurs 9 förklaras till en del av bussningen (20 %) men även av en negativ upplevelse av den fysiska och psykiska miljön på centralskolan (Lä). Eleverna beskriver miljön som stressig och bullrig.

Andra, men till organisationsformen orelaterade orsaker till missnöje är antalet prov och läxor, som tillsammans ger 50 % av de negativa uttalandena i nusituationen vid denna tidpunkt. Eleverna upplever höstterminen i årskurs 9 som alltför koncentrerad i detta avseende och tycker att intagningen till gymnasieskolan på höstterminsbetyget är stressande.

Totalt sett under högstadieperiodens olika mättillfällen utgör kategorier som organisation, psykisk och fysisk miljö på hemskolan samt läraren som person och undervisare, de dominerande positiva inslagen i elevernas uppsatser.

Vad gäller uttalanden om framtiden, ser man, att frekvenserna jämfört med nusituationen är betydligt lägre totalt sett. Eleverna skriver ofta "om framtiden kan man inte veta något" eller "det blir nog som nu".

Elevernas uttalanden i årskurs 6 är ambivalenta med någon övervikt åt det negativa hållet. De är negativa till bussningen (28 %) och en del är också negativa till organisationen, i så motto att de önskar 5 dagars undervisning på hemskolan (21 %). 66 % av de positiva uttalandena om framtiden återfinns i kategorin organisation.

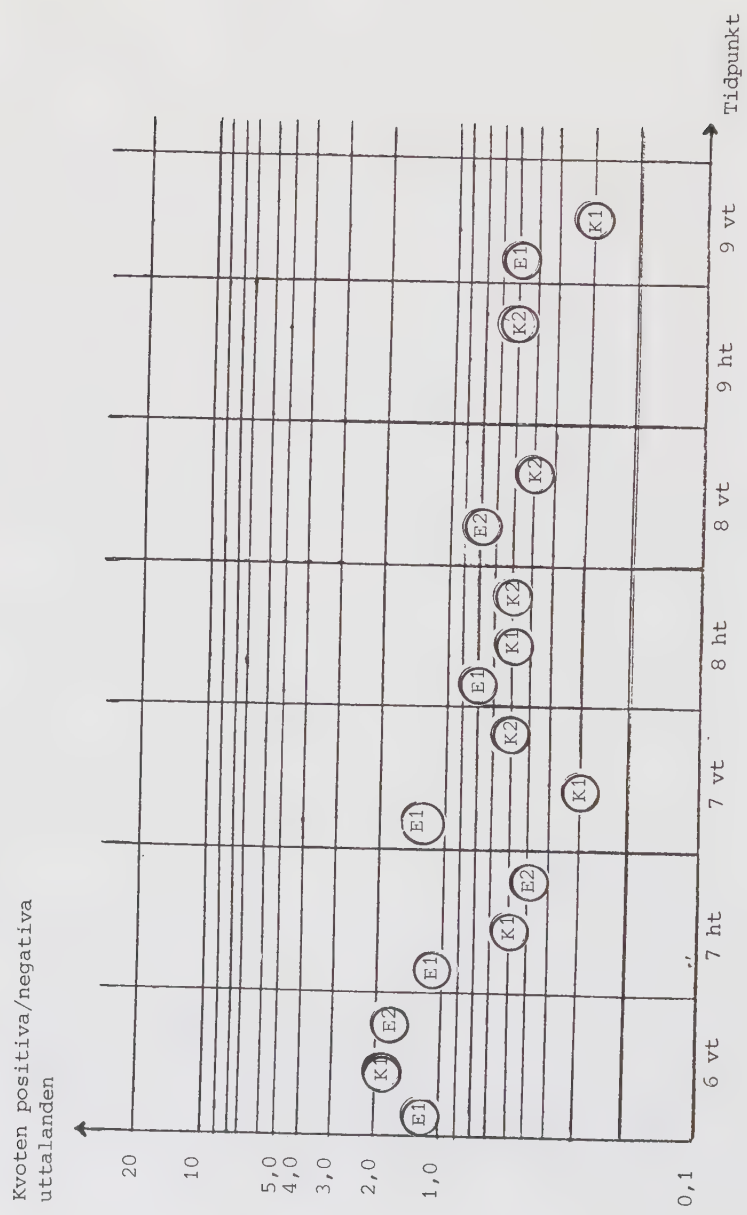
Efter stadieövergången på höstterminen i årskurs 7, överväger de positiva uttalandena. Detta beror nästan uteslutande på, att man med tillförsikt ser fram mot en fortsatt decentraliserad organisation (96 %). Denna ljusa framtidsuppfattning håller i sig och dominerar bilden hela vägen genom högstadiet. I årskurs 9 har den förändringen skett, att det då är tanken på den kommande nya gymnasieskolans psykiska miljö, som eleverna sätter sin lit till (88 %). De tror, att bussningen kommer att bli besvärlig även i gymnasiet (43 %) och att det blir svårt att finna nya kamrater, men framför allt att skiljas från de gamla (50 %). "Jag kommer att sakna både Hästveda skola, lärarna, kamraterna och den tiden, då man inte brydde sig om omvärlden och hade som roligast", skriver en elev i årskurs 9 i en framtidsvy.

7.1.2 Fri skrivning i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1 och 2 samt experimentgrupp 2

Jämförelser mellan experimentgruppen E1 och grupperna K1, K2 och E2 görs med utgångspunkt i diagram 3. Man kan då notera, att gruppen E1 under högstadiet jämfört med övriga grupper totalt sett visar den mest positiva inställningen till nusituationen vid de olika mättillfällena. Stadieövergången sker utan den negativa förändring i uttalandena som präglar såväl K1 som den till organisationsformen med E1 likvärdiga E2.

Varför visar inte E2 samma förtjusning över att vissa dagar få stanna kvar på hemorten? Orsakerna till den negativa inställningen är bussningen (26 %), för lite fritid (18 %) samt för mycket läxor och prov (32 %), vilket framgår av tabell 11.

Diagram 3. Kvoten positiva/negativa uttalanden vid olika tidpunkter för grupperna E1, K1, E2 och K2 beträffande fri skrivning om nusetitionen



Tabell 11. Analys av fri skrivning, Grupp E2, åk 7, ht

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen			Framtiden		
	negativa n (%)	positiva n (%)		negativa n (%)	positiva n (%)	
Antal lärare	4 (6)	1 (4)		-	-	-
Läraren som person/undervisare	2 (3)	7 (25)		-	-	-
Kamrater	4 (6)	5 (18)		-	-	-
Läxor	12 (18)	2 (7)		5 (31)	-	-
Prov	9 (14)	-		3 (19)	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	1 (1)	-		-	-	-
Skolk	-	-		1 (6)	-	-
Fritiden	12 (18)	-		-	-	-
Bussning	17 (26)	1 (4)		-	-	-
Organisation (2d. Lå/3d. Hä)	-	-	8 (28)	3 (19)	12 (57)	
Psykiska miljön	5 (8)	4 (14)		4 (25)	9 (43)	
Totalt	66 (100)	28 (100)		16 (100)	21 (100)	

	Nusituationen				Framtiden			
	negativa		positiva		negativa		positiva	
	Hä - Lå n	Lå - Hä n	Hä - Lå n	Lå - Hä n	Hä - Lå n	Lå - Hä n	Hä - Lå n	Lå - Hä n
Fysiska miljön	3	9	5	3	-	-	-	-
Maten	1	1	1	5	-	-	-	-
Antal lokaler	-	-	-	-	-	-	-	-
Psykiska miljön	2	9	12	6	-	-	-	-
Totalt	6	19	18	14	0	0	0	0
Positiva/negativa uttalanden	0.5				1.3			

Det framgår av elevernas uttalanden, att de helst inte vill ha någon bussning alls och att de vill ha mera tid för fritidsaktiviteter på hemorten. Det som för gruppen E1 var en förändring i positiv riktning har hos gruppen E2 vid jämförbart årskurs- och terminstillfälle blivit något självklart och föremål för ytterligare kritik. Den filialskola, som uppförs på hemorten våren 1982, uppfattas av E1-gruppen som mycket trevlig. En del av eleverna ger skolan smeknamnet "Rosa Pantern". Elever ur E2-gruppen använder det mindre trevliga omdömet "den där trånga grisskära baracken".

E1-gruppens positiva hållning jämfört med E2-gruppens kan förklaras av att eleverna är nöjda med den nya organisationen, även om de tycker att skolresorna är negativa. De tycker sig ha medverkat till förändringen och är till största delen nöjda.

K1-gruppen har jämfört med E1 under högstadiet en betydligt negativare skoloruppfattning. Detta beror framför allt på K1-gruppens missnöje med antalet läxor och prov, vilket framgår av tabellerna 13-16.

Tabell 12. Analys av fri skrivning, Grupp K1, åk 6, vt

Kategorier	Antal uttalanden			
	Nusituationen		Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	-	1 (1)	9 (10)	4 (8)
Läraren som person/undervisare	4 (7)	26 (25)	3 (3)	1 (2)
Kamrater	-	26 (25)	2 (2)	10 (19)
Fysiska miljön	27 (49)	-	-	16 (30)
Läxor	6 (11)	16 (15)	23 (26)	-
Prov	9 (16)	3 (3)	11 (13)	-
Undervisningens svårighetsgrad	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-
Maten	4 (7)	6 (5)	15 (18)	1 (2)
Antal lokaler	-	-	15 (18)	1 (2)
Fritiden	2 (4)	-	2 (2)	-
Psykiska miljön	3 (6)	27 (26)	7 (8)	20 (37)
Totalt	55 (100)	105 (100)	87 (100)	53 (100)
Positiva/negativa uttalanden	1.9		0.6	

Tabell 13. Analys av fri skrivning, Grupp K1, åk 7, ht

Kategorier	Antal uttalanden			
	Nusituationen		Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	1 (1)	5 (12)	-	-
Läraren som person/undervisare	3 (5)	11 (26)	1 (4)	-
Kamrater	1 (1)	1 (2)	-	-
Fysiska miljön	9 (13)	15 (36)	-	-
Läxor	22 (32)	-	5 (18)	-
Prov	16 (23)	-	5 (18)	-
Undervisningens svårighetsgrad	4 (6)	-	2 (7)	-
Skolk	-	-	-	-
Maten	5 (7)	-	-	-
Antal lokaler	3 (5)	2 (5)	-	-
Fritiden	1 (1)	1 (2)	-	-
Psykiska miljön	4 (6)	7 (17)	15 (53)	2 (100)
Totalt	69 (100)	42 (100)	28 (100)	2 (100)
Positiva/negativa uttalanden	0.6		0.1	

Tabell 14. Analys av fri skrivning, Grupp K1, åk 7, vt

Kategorier	Antal uttalanden			
	Nusituationen		Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	3 (3)	2 (6)	-	-
Läraren som person/undervisare	15 (13)	15 (46)	-	-
Kamrater	4 (3)	3 (9)	-	-
Fysiska miljön	8 (7)	4 (12)	-	-
Läxor	24 (21)	1 (3)	5 (29)	-
Prov	22 (19)	1 (3)	5 (29)	-
Undervisningens svårighetsgrad	1 (1)	1 (3)	1 (7)	-
Skolk	-	-	-	-
Maten	15 (13)	2 (6)	1 (6)	-
Antal lokaler	-	-	-	-
Fritiden	7 (6)	-	-	-
Psykiska miljön	16 (14)	4 (12)	5 (29)	3 (100)
Totalt	115 (100)	33 (100)	17 (100)	3 (100)
Positiva/negativa uttalanden	0.3		0.2	

Tabell 15. Analys av fri skrivning, Grupp K1, åk 3, ht

Kategorier	Antal uttalanden			
	Nusituationen		Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	3 (2)	-	-	-
Läraren som person/undervisare	3 (2)	18 (25)	-	-
Kamrater	1 (1)	21 (30)	-	-
Fysiska miljön	8 (7)	10 (14)	-	-
Läxor	35 (29)	-	6 (19)	1 (11)
Prov	29 (23)	-	7 (23)	1 (11)
Undervisningens svårighetsgrad	10 (9)	2 (3)	3 (10)	-
Skolk	-	-	-	-
Maten	4 (3)	3 (4)	-	-
Antal lokaler	3 (2)	-	-	-
Fritiden	14 (11)	4 (6)	1 (3)	-
Psykiska miljön	14 (11)	13 (18)	14 (45)	7 (78)
Totalt	124 (100)	71 (100)	31 (100)	9 (100)
Positiva/negativa uttalanden	0.6		0.3	

Tabell 16. Analys av fri skrivning, Grupp K1, åk 9, vt

Kategorier	Antal uttalanden			
	Nusituationen		Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	-	-	-	-
Läraren som person/undervisare	8 (8)	9 (28)	1 (7)	3 (11)
Kamrater	7 (7)	8 (25)	4 (29)	4 (15)
Fysiska miljön	13 (13)	1 (3)	-	-
Läxor	20 (20)	-	2 (14)	-
Prov	22 (21)	-	3 (21)	-
Undervisningens svårighetsgrad	4 (4)	1 (3)	-	-
Skolk	-	-	-	-
Maten	4 (4)	-	-	-
Antal lokaler	1 (1)	-	-	-
Fritiden	4 (4)	1 (3)	-	-
Psykiska miljön	19 (18)	12 (38)	4 (29)	20 (74)
Totalt	102 (100)	32 (100)	14 (100)	27 (100)
Positiva/negativa uttalanden	0.3		1.9	

Denna negativa inställning har inte någon motsvarighet i E1-gruppen. Psykisk och fysisk miljö är också vid olika måttillfällen orsaker till negativa uttalanden, speciellt under mellanstadiet men även under högstadietiden.

Totalt sett är uttalandena från gruppen K1 dramatiskt avvikande från E1:s genom antalet negativa omdömen under högstadiet

Studerar man slutligen K2-gruppens uttalanden, finner man, att eleverna är mera negativa än E1's under vårterminen i årskurs 7, dvs efter stadiövergången och när K2-gruppen alltså haft bussning 5 dagar i veckan till centralorten.

Elevernas missnöje kan förklaras av bussningen (26 %) vilket framgår av tabell 17. Gruppen visar dock missnöje med mycket annat.

Tabell 17. Analys av fri skrivning, Grupp K2, åk 7, vt

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen			Framtiden		
	negativa n (%)	positiva n (%)		negativa n (%)	positiva n (%)	
Antal lärare	2 (3)	1 (2)		-	-	-
Läraren som person/undervisare	5 (7)	4 (9)		-	-	2 (25)
Kamrater	7 (9)	11 (25)		1 (10)	1 (12)	
Fysiska miljön	5 (7)	10 (23)		-	-	-
Läxor	4 (5)	1 (2)		2 (20)	-	-
Prov	6 (8)	- (7)		-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	2 (3)	3 -		-	-	-
Skolk	-	-		-	-	-
Maten	3 (4)	-		-	-	-
Antal lokaler	7 (9)	2 (5)		-	-	-
Fritiden	6 (8)	-		-	-	-
Bussning	19 (26)	4 (9)		1 (10)	-	-
Psykiska miljön	8 (11)	8 (18)		6 (60)	5 (63)	
Totalt	74 (100)	44 (100)		10 (100)	8 (100)	
Positiva/negativa uttalanden	0.6			0.8		

Detta håller i sig för K2-gruppen genom hela högstadiet. Omdömena om bussningen är för eleverna i denna grupp ett klart dominerande inslag bland de negativa uttalandena. Den psykiska miljön upplevs som tillfredsställande genom hela högstadietiden.

När grupperna jämförs i årskurs 8 på höstterminen har skillnaderna utjämnats betydligt. Båda gör nu övervägande negativa uttalanden. K2:s uttalanden vid denna tidpunkt framgår av tabell 18.

Tabell 18. Analys av fri skrivning, Grupp K2, åk 8, ht

Kategorier	Antal uttalanden					
	Nusituationen				Framtiden	
	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)	negativa n (%)	positiva n (%)
Antal lärare	1 (2)	-	-	-	-	-
Läraren som person/ visare	3 (6)	7 (24)	-	-	-	-
Kamrater	11 (23)	7 (24)	-	-	-	-
Fysiska miljön	4 (8)	2 (7)	-	-	-	-
Läxor	-	-	-	-	-	-
Prov	-	-	-	-	-	-
Undervisningens svårighetsgrad	2 (4)	2 (7)	-	-	-	-
Skolk	-	-	-	-	-	-
Maten	-	1 (3)	-	-	-	-
Antal lokaler	2 (4)	-	-	-	-	-
Fritiden	2 (4)	-	-	-	-	-
Bussning	16 (34)	2 (7)	-	-	-	-
Psykiska miljön	7 (15)	8 (28)	5 (100)	-	-	-
Totalt	48 (100)	29 (100)	5 (100)	0	0	0
Positiva/negativa uttalanden	0,6		-			

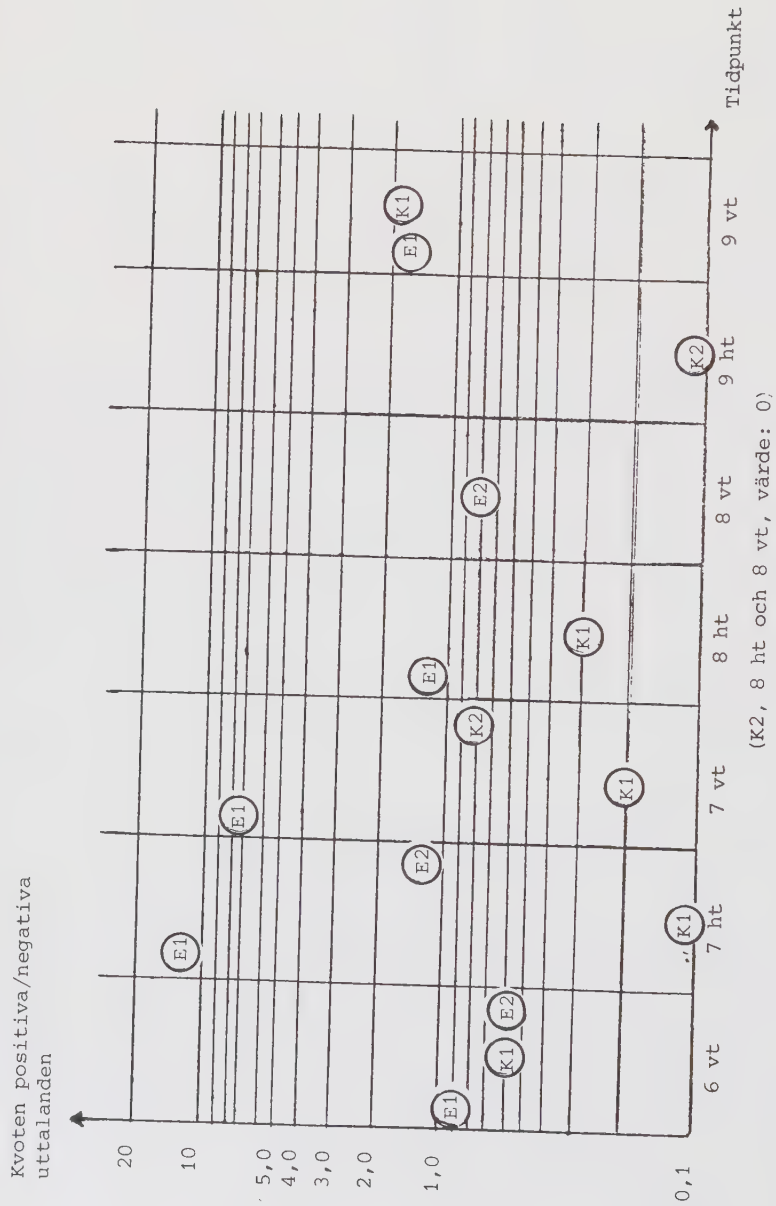
Kategorierna "skolk" och "antal lokaler" har för samtliga grupper fått mycket få och vid vissa mättillfällen inga omnämnanden i elevernas uppsatser. Skolsituationen för eleverna i grupperna E1, E2 och K2 är ur skolsynpunkt väl kontrollerad genom att de bor i ett mindre samhälle. Eleverna kan inte utan att märkas driva omkring. Hemortsmiljön ger inte något "naturligt" utrymme för skolk eller ens tankar på att hålla sig borta från skolan, tycks det av uppsatserna att döma. Inte heller K1-gruppen uttrycker i sina uttalanden några tendenser till detta.

Beträffande frekvenserna i kategorin "antal lokaler" kan sägas, att eleverna i sina uppsatser ger uttryck för att det alldeles i början av höstterminen i åk 7 kan vara besvärligt att hitta till de rätta lokalerna.

Diagram 4 visar att gruppen E1:s elever jämfört med K1:s har en markant ljusare framtidstro, en skillnad mellan grupperna, som först i årskurs 9 på vårterminen utjämnas. K1:s negativa framtidssyn präglas vid de olika mättillfällena av att man tror att det blir flera läxor och prov

Diagram 4.

Kvoten positiva/negativa uttalanden vid olika tidpunkter för grupperna E1, K1, E2 och K2 beträffande fri skrivning om framtiden



samt en sämre psykisk miljö på grund av större stress i samband med ökade krav från lärarnas sida. "Man får nog skärpa sig mer och mer". - "Lärarna blir säkert hårdare." - "Det blir en stressig betygsjakt ju mer man närmar sig slutet", är uttalanden som göres av eleverna. Någon dristar sig till och med till följande uttalande: "Jag tror att det blir så mycket stress och kontroll, att man inte hinna kasta en enda stinkbomb." Utjämnningen mellan grupperna E1 och K1 förklaras av, att eleverna i gruppen K1 tror, att det blir en bättre psykisk miljö i gymnasieskolan. Det blir trivsammare att studera på en linje, som har en inriktning, som passar för det man är intresserad av och som man har valt, tror man. Även vid jämförelse med grupperna K2 och E2 har E1 en klart positivare inställning till framtiden genomgående. Både K2 och E2 har negativa framtidsvyer. Gruppen E2:s elever ändrar inställning efter stadieövergången beroende på, att eleverna är positiva inför tanken på en bibehållen decentraliserad organisation och hyser gott hopp om den psykiska miljön.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att gruppen E1 jämfört med de andra grupperna visar upp de mest positiva attityderna till skolan vad gäller såväl nusituationen som framtiden.

Samtidigt iakttar man att E1-gruppen skiljer sig från den organisatoriskt jämförbara E2-gruppen vid stadieövergången beträffande uttalanden om nusituationen. Skillnaden pekar i positiv riktning för E1-gruppen. Denna har tidigare diskuterats med utgångspunkter i tabellmaterialet. Det kan emellertid inte uteslutas, att en bidragande orsak till differensen är den speciella uppmärksamhet, som E1-gruppen varit föremål för som pionjärgrupp. Säkerligen har den nya organisationen diskuterats i familjekretsen i samband med föräldraenkäten. Man kan här således misstänka en s k Hawthorne-effekt, som falsifierar resultaten. Entusiasmen för det nya i situationen förklarar det positiva i elevernas attityder snarare än den oberoende variabeln decentraliserad organisation. Den större likhet i kvoten positiva-negativa uttalanden, som de fortsatta mätningarna

visar mellan E1-gruppen och övriga grupper kan också sägas styrka detta antagande.

Vad som emellertid tydligt framgår är att både de grupper, som fått pröva en decentraliserad organisation (E1 och E2), har positiva attityder till denna.

7.2 Attityder enligt elevenkäten

Som tidigare nämnts (5.4) har samtliga elevgrupper fått en enkät omfattande 34 uppgifter om skolförhållandena. Vissa av uppgifterna har för experimentgrupperna (E1, E2) inneburit att eleverna fått ange hur de upplever situationen dels på centralskolan (Lä), dels på den lokala skolan (Hä). Detta gäller uppgifterna 3, 4, 9, 10, 11, 20, 28, 29, 30, 31, 32 och 34. Redovisningen av dessa uppgifter i de tabeller som avser jämförelser mellan experiment- och kontrollgrupper omfattar för experimentgrupperna endast attityderna till centralskolan (Lä).

7.2.1 Attityder i experimentgrupp 1

Variansanalys med repeterad mätning från årskurs 6 till 9 ger följande resultat:

Tabell 19. Medelvärden för E1-gruppen i attitydschemat. (Hä): Hästveda. (Lä): Läreda

Uppgift	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Samarbete med kamrater	3,9	4,0	4,1	4,0	4,2	
2. Komma överens med lärare	4,1	4,2	4,3	3,7	4,0	
3. Ensamhetskänslor (Hä)	4,1	4,5	4,5	4,5	4,6	6 vt $\neq$ 9 vt
(Lä)	-	4,1	4,1	4,2	4,3	
4. Samvaro under raster (Hä)	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	
(Lä)	-	4,3	3,8	3,9	3,6	7 ht $\neq$ 9 vt
5. Lärare talar med elever om annat än undervisning	2,4	2,3	2,1	2,0	1,9	
6. Lärare talar med elever om trivselfrågor i skolan	3,2	2,9	3,2	3,5	3,0	7 ht $\neq$ 8 ht
7. Framträda inför klassen	3,1	2,8	2,8	2,6	2,9	
8. Hjälpa kamrat	4,1	3,9	4,0	3,6	3,5	
9. Mobbning (Hä)	1,9	1,4	1,3	1,3	1,4	6 vt $\neq$ 7 vt, 8 ht
(Lä)	-	2,0	2,0	2,2	2,2	
10. Grupptryck (Hä)	1,7	1,4	1,2	1,3	1,3	6 vt $\neq$ 7 vt, 8 ht 9 vt
(Lä)	-	1,5	1,4	1,7	1,4	
11. Lärarkontakt (Hä)	3,4	2,8	3,3	2,9	2,8	
(Lä)	-	3,0	3,2	3,0	3,2	
12. Klassföreståndarkontakt	3,8	3,7	3,8	3,9	3,6	
13. Antal lärare	3,2	2,7	2,9	2,6	2,9	6 vt $\neq$ 7 ht, 8 ht

Tabell 19, forts.

Uppgift	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt	Skillnad med p ≤ 0,05
14. Förstå undervisningen	3,8	3,7	3,7	3,5	4,0	
15. Ställa frågor	3,3	3,1	3,4	3,2	3,1	
16. Lärare frågar om man förstår	3,2	3,0	3,2	3,3	2,9	
17. Grupparbete	3,3	2,6	2,0	2,3	2,2	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt 8 ht, 9 vt 7 ht ≠ 7 vt
18. Individuellt arbete	1,6	1,6	1,4	1,4	1,3	
19. Lärare berättar och förklarar	3,8	3,8	4,0	3,8	4,0	
20. Ordningen på lektionerna (Hä)	3,7	4,0	4,4	4,0	4,1	6 vt ≠ 7 vt
(Lä)	-	4,0	4,1	3,5	3,6	7 vt ≠ 8 ht
21. Tillrättavisningar	3,5	2,6	2,7	3,0	2,8	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt 8 ht, 9 vt
22. Antalet prov	2,5	2,2	2,3	2,2	1,8	6 vt ≠ 9 vt
23. Antalet läxor	2,5	2,4	2,3	2,2	2,3	
24. Lärares krav	2,7	2,7	2,6	2,4	2,6	
25. Läxkontroll	4,1	3,8	3,8	3,7	3,9	
26. Medplanering	2,2	1,7	1,8	1,9	1,8	6 vt ≠ 7 ht
27. Dagdrömmeri	3,7	3,8	3,6	3,4	3,5	
28. Skolstorlek (Hä)	3,2	3,4	3,3	3,3	3,6	
(Lä)	-	2,1	1,9	2,0	2,2	
29. Förstörelse (Hä)	3,3	4,5	4,7	4,2	4,4	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt 8 ht, 9 vt
(Lä)	-	2,8	2,8	2,4	2,0	7 vt, 7 ht ≠ 9 vt
30. Fysisk miljö (Hä)	2,2	3,4	4,0	3,8	4,0	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt 8 ht, 9 vt
(Lä)	-	2,5	2,2	2,1	1,8	7 ht ≠ 9 vt
31. Att hitta rätt (Hä)	4,8	5,0	5,0	5,0	4,9	
(Lä)	-	3,9	4,1	4,0	4,2	
32. Hur man känner sig efter skolan (Hä)	3,1	3,2	3,5	3,3	3,5	
(Lä)	-	2,2	2,2	1,9	2,1	
33. Tid till fritidsaktiviteter	4,1	3,8	3,8	3,8	4,0	
34. Skoltrivsel (Hä)	3,5	4,2	4,3	4,0	4,1	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt
(Lä)	-	3,3	3,2	2,7	2,8	

I 16 av attitydformulärets 34 uppgifter visar E1-gruppens elever signifikanta skillnader mellan olika tillfällen. I 12 fall uppstår olikheterna i inställning genom att förändringar skett i förhållande till läget under vårterminen i årskurs 6. Eleverna känner sig således mindre ensamma (3) på hemskolan i 9:an (6 vt 4,1; 9 vt 4,6). Även attityderna till centralskolans förhållanden ändras i positiv riktning i detta avseende. Mobbning (9) är sällsynt redan i årskurs 6 och blir under högstadietiden allt ovanligare (6 vt 1,9; 7 vt 1,3; 8 ht 1,3) på lokala skolan. Här visar

emellertid utvecklingen på centralskolan en motsatt trend, även om inte resultatet är särskilt alarmerande.

Gruppptrycket (10) upplevs mindre starkt under högstadietiden på lokala skolan än under vårterminen i 6:an. Antalet lärare (13) efter stadiövergången upplevs som för stort speciellt under höstterminen i årskurserna 7 och 8. Grupparbete (17) är en frekventare arbetsform i 6:an än under högstadietiden. Dessutom sker en förändring från höst till vår i årskurs 7, där en "bottennotering" sker (7 vt 2,0).

Ordningen (20) på lektionerna i den lokala skolan är bättre under högstadietiden än i 6:an. Skillnaden är mest påtaglig, när man jämför 6:an med vårterminen i 7:an (6 vt 3,7; 7 vt 4,4). Ordningen är bra även på centralskolan, men resultatet pekar på en viss negativ utveckling från 7:an till 9:an. Att läraren tillrättavisar (21) sker mera sällan under högstadiet än i 6:an, vilket ju också är rimligt med tanke på vad som tidigare nämnts om ordningen.

Antalet prov (22) i årskurs 9 tycker eleverna är ganska stort, när man i 6:an anser antalet mera lagom (6 vt 2,5; 9 vt 1,8).

Medplanering (26) vid planering av undervisningen äger rum mera sällan på högstadiet än i årskurs 6. Skillnaden är mest markant, om man jämför med höstterminen i årskurs 7 (6 vt 2,2; 7 vt 1,7).

Förstörelsen (29) är genomgående mindre på den lokala skolan under högstadietiden än i 6:an. Tendensen för centralskolan är här rakt motsatt, och eleverna anser, att förstörelsen ökar från våren och hösten i 7:an till våren i 9:an (7 vt, 7 ht 2,8; 9 vt 2,0). Ett sådant motsatsförhållande i attityder till lokala respektive centrala skolan finns även beträffande den fysiska miljön (30). Eleverna ger uttryck för en positiv förändring i samband med stadiövergången beträffande lokalskolan, medan attityderna till centralskolan utvecklas negativt under högstadiet. Detta senare är särskilt tydligt vid jämförelser mellan höstterminen i 7:an och våren i 9:an (7 ht 2,5; 9 vt 1,8).

Skoltrivseln (34) på den lokala skolan är under högstadietiden bättre än i 6:an. Skillnaderna är mest påtagliga om man jämför med höst- och vårterminen i årskurs 7. Trivseln på centralskolan visar en negativ trend och får under hösten i 8:an och våren i 9:an markeringar under 3,0.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att när det gäller ensamhetskänslor, mobbning, grupptryck, ordning på lektionerna, tillrättavisningar, förstörelse, fysisk miljö och allmän skoltrivsel visar eleverna i experimentgrupp 1 en positivare inställning till den lokala skolan under högstadietiden än under vårterminen i årskurs 6. Detta innebär emellertid inte att eleverna visar otrivsel i 6:an. Attityderna till centralskolan visar en negativ trend beträffande rastsamvaro, ordning på lektionerna, förstörelse, fysisk miljö och allmän skoltrivsel. Dock visar allmän skoltrivsel inga signifikanta skillnader mellan mättilfällena.

7.2.2 Attityder i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1

Följande resultat har erhållits med hjälp av kovariansanalys av varje uppgift för grupperna E1 och K1. Tabellerna presenterar justerade medelvärden, vilka erhållits genom att elevernas skolattityder i årskurs 6 fungerat som kovariater. Detta innebär att man i analysen tagit hänsyn till elevernas utgångsläge i årskurs 6.

I tabellerna redovisas om kovariaten har något signifikant samband med attitydpoängen under högstadiet. Genom att studera regressionskoefficienten för varje enskild uppgift med signifikant kovariat kan man konstatera sambandets riktning. I materialet återfinns endast regressionskoefficienter med positiva laddningar.

Detta betyder att de elever som fått låga eller höga attitydpoäng på uppgifter i årskurs 6, som har en signifikant kovariat, också under högstadiet visar motsvarande resultat. Eftersom även kovariansanalys med hjälp av standardprov och betyg från årskurs 6 har genomförts men inte redovisas i tabellerna görs kommentarer efter varje

Uppgift om vad denna analys kunnat visa beträffande samband mellan dessa prestationsvariabler och elevernas skolattityder under högstadietiden. För $p \leq 0,05$ har resultat markerats med asterisk. Som storleksmått har använts ω^2 -värden.

Uppgift_1

Att arbeta tillsammans med andra elever i min klass under lektionerna tycker jag är

Mycket svårt (1) - Mycket lätt (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,0	3,8	Mellan grupper	0,275	
7 vt	4,2	3,8	Över tid	0,009*	0,05
8 ht	4,0	3,9	Samspel	0,376	
9 vt	4,2	4,2	Kovariat	0,000*	0,22

Det finns en signifikant positiv utveckling av inställningen till samarbete med kamrater, som främst förklaras av K1-gruppen. Totalt sett finner man, att eleverna under högstadietiden anser att samarbetet går lätt.

Uppgift_2

Att komma överens med mina lärare tycker jag går

Mycket trögt (1) - Mycket lätt (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,1	4,1	Mellan grupper	0,019*	0,07
7 vt	4,3	3,6	Över tid	0,008*	0,05
8 ht	3,9	3,7	Samspel	0,022*	0,04
9 vt	4,0	3,5	Kovariat	0,000*	0,15

Att komma överens med läraren går lätt, tycker eleverna i båda grupperna. Det sker emellertid en negativ utveckling, som är mest påtaglig i kontrollgruppen och som gör att grupperna skiljer sig signifikant åt. Elever med högre poäng på standardprov och bättre betyg i årskurs 6 har lättare att komma överens med sina lärare ($p \leq 0,008$) visar en analys med dessa variabler som kovariater.

Uppgift_3

Att jag känner mig ensam och inte får kontakt med andra elever händer

Ofta (1) - Aldrig (5)

Måttill-fälle	Medelvärden		Mellan grupper	Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,6	4,3	Över tid	0,000*	0,14
7 vt	4,7	4,2	Samspel	0,504	
8 ht	4,7	4,2	Kovariat	0,000*	0,15
9 vt	4,6	4,4			

Grupperna skiljer sig här signifikant till E1's fördel. Nästan aldrig känner sig E1's elever ensamma. Detta kan bero på att de håller mera samman, eftersom de ju kommer från samma mindre ort utanför centralorten. Denna förklaring förstärks av att E1's medelpoäng på denna uppgift i årskurs 6, 4,1, gör ökningen till årskurs 7 större än för K1 som hade 4,2. Ensam i årskurs 6 är ensam i årskurs 7-9, är ett dystrare faktum. Ser man ytterligare på E1's upplevelser av ensamhet mot bakgrund av skolgången på två ställen, finner man, att eleverna känner sig minst ensamma på den lokala skolan ($p < 0,05$).

Tabell 20. Medelvärden vid inomgruppsjämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	4,5	4,5	4,5	4,6
Centralskolan	4,1	4,1	4,2	4,3

Uppgift_4

Att ha rast och vara tillsammans med de andra eleverna tycker jag är

Mycket tråkigt (1) - Mycket roligt (5)

Måttill-fälle	Medelvärden		Mellan grupper	Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,4	4,5	Över tid	0,071	
7 vt	4,6	4,2	Samspel	0,639	
8 ht	4,5	4,2	Kovariat	0,184	
9 vt	4,5	4,1		0,000*	0,20

E1:s värden är numeriskt högre än K1:s även om det inte råder någon signifikant skillnad mellan grupperna.

E1:s elever tycker rasterna på lokalskolan är roligare än på centralskolan. Skillnaderna är signifikanta utom i årskurs 7 på höstterminen. Detta kan bero på att de upplevde nyhetens behag när de börjat på den nya stora centralskolan.

Tabell 21. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	4,4	4,4	4,4	4,4
Centralskolan	4,3	3,8	3,9	3,6

Uppgift 5

Att lärare frågar mig om hur jag mår eller något annat, som inte har med undervisningen att göra händer

Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,1	2,1	Mellan grupper	0,748	
7 vt	1,9	1,9	Över tid	0,271	
8 ht	1,9	2,0	Samspel	0,845	
9 vt	1,9	2,0	Kovariat	0,000*	0,20

Lärare talar uppenbarligen sällan om något annat än ting som rör skolan. Elever som var duktiga i årskurs 6 upplever på högstadiet att lärare oftare talar om icke skolanknutna frågor ($p < 0,018$). Detta kan förklaras av att lärare lättare får kontakt med eller har preferenser för sådana elever i ett mera ömsesidigt tankeutbyte.

Uppgift 6

Att lärare pratar med oss om trivsel och hjälper till att reda ut problem när vi inte kan komma överens i klassen händer Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,7	2,9	Mellan grupper	0,000*	0,41
7 vt	3,1	1,8	Över tid	0,006*	0,05
8 ht	3,5	2,2	Samspel	0,000*	0,16
9 vt	3,1	2,1	Kovariat	0,446	

Här föreligger signifikanta mellangruppsskillnader som är mycket påtagliga. Att lärare talar om trivsel med eleverna förekommer betydligt oftare i E1-gruppen. Stadieövergången medför för E1-gruppen en upplevd försämring (E1 3,2, åk 6). En ökning sker sedan under vårterminen i årskurs 7 och höstterminen i årskurs 8 men motsvaras av en kraftig försämring hos K1 i 7:an på våren. K1-gruppen förblir sedan missgynnad när det gäller lärarhjälp vid trivselproblem även om det bättrar sig något i 8:an och 9:an.

Uppgift 7

Att framträda inför hela klassen tycker jag är: Mycket obehagligt (1) - Mycket trevligt (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,0	2,8	Mellan grupper	0,227	
7 vt	2,9	2,9	Över tid	0,403	
8 ht	2,8	3,1	Samspel	0,071	
9 vt	2,9	3,2	Kovariat	0,000*	0,32

Analysen visar att eleverna överlag intar en ganska neutral hållning till "att framträda" under högstadietiden.

Uppgift 8

Att hjälpa en elev som kommit efter i något ämne, skulle jag ställa upp på

Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,9	3,9	Mellan grupper	0,464	
7 vt	4,1	3,7	Över tid	0,025*	0,04
8 ht	3,7	3,6	Samspel	0,267	
9 vt	3,6	3,6	Kovariat	0,004*	0,12

Elever som i 6:an kan tänka sig att ofta ställa upp på att hjälpa en kamrat bibehåller denna inställning i årskurserna 7-9. "Hjälpsamheten" minskar signifikant under högstadiet för de båda grupperna. Man kan dock inte tala om någon negativ attityd.

Uppgift 9

Att någon i min klass blir mobbad händer

Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	1,4	1,8	Mellan grupper	0,000*	0,32
7 vt	1,3	1,9	Över tid	0,180	
8 ht	1,3	1,8	Samspel	0,112	
9 vt	1,3	2,2	Kovariat	0,002*	0,10

Mobbning förekommer nästan aldrig i någon av grupperna, även om K1 skiljer sig negativt från E1 i detta avseende.

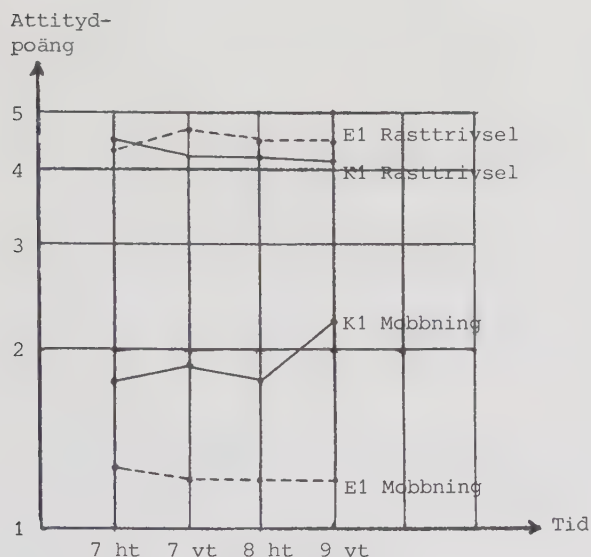
Stadieövergången förefaller här ha en positiv inverkan (E1 1,9; K1 2,1, åk 6 vt). Eleverna i E1-gruppen upplever mera sällan mobbning på lokala skolan än på centralskolan ($p \leq 0,05$).

Tabell 22. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	1,4	1,3	1,3	1,4
Centralskolan	2,0	2,0	2,2	2,2

Sambandet mellan elevernas upplevelse av rasttrivsel och mobbning framgår av nedanstående diagram.

Diagram 5. Rasttrivsel och mobbning för E1- och K1-gruppen genom högstadiet



Diagrammet visar en jämförelse mellan rasttrivsel (uppgift 4) och mobbning (uppgift 9) för E1 och K1. Rasttrivseln är för båda grupperna mycket god och mobbning är sällan förekommande. Det tycks finnas ett samband mellan dessa båda variabler. E1-gruppen har högre rasttrivselvärde och lägre mobbningsvärde än K1.

Uppgift 10

Känner du "tryck" från andra elever på skolan att göra saker, som du inte skulle ha gjort om du var ensam
Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	1,3	1,5	Mellan grupper	0,003*	0,12
7 vt	1,3	1,7	Över tid	0,482	
8 ht	1,3	1,6	Samspel	0,462	
9 vt	1,3	1,8	Kovariat	0,014*	0,08

Gruppptryck upplevs oftare i K1- än i E1-gruppen. Skillnaden som är signifikant innebär emellertid inte att vare sig E1:s eller K1:s elever upplever gruppptryck i någon större omfattning under högstadiet. E1 kände större gruppptryck i årskurs 6 än i efterföljande årskurser (E1 1,7, åk 6).

Gruppptrycket upplevs av E1:s elever som större på central-skolan än på den lokala skolan. Skillnaderna är signifi- kanta 7 vt och 8 ht.

Tabell 23. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	1,4	1,2	1,3	1,3
Centralskolan	1,5	1,4	1,5	1,4

Uppgift 11

Att få kontakt med en lärare om vi inte har lektioner med läraren en viss dag är

Mycket svårt (1) - Mycket lätt (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,6	3,3	Mellan grupper	0,016*	0,08
7 vt	3,1	3,2	Över tid	0,758	
8 ht	2,8	3,2	Samspel	0,282	
9 vt	2,6	3,2	Kovariat	0,048*	0,06

Eleverna i E1-gruppen tycker att det är svårare att få kontakt med sina lärare, som de inte har lektioner med en viss dag än K1-gruppen. Elever som i årskurs 6 tycker att det är lätt har samma uppfattning även under högstadiet. Stadieövergången är dramatisk för E1's elever (E1 3,4, åk 6 vt), då de i årskurs 6 upplevt det som ganska lätt att nå sina lärare.

Att E1-gruppens elever har dessa negativa upplevelser under högstadiet kan bero på att de kommer från en mindre skola och helt enkelt är ovana vid att behöva söka efter sina lärare på skolan. E1-gruppens elever tycker att det

är en viss skillnad mellan den lokala skolan och central-
skolan i detta avseende. Denna är dock ej signifikant.

Tabell 24. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor
för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	2,8	3,3	2,9	2,8
Centralskolan	3,0	3,2	3,0	3,2

Att eleverna tycker att det är svårare att få kontakt med
en lärare som de inte har lektioner med en viss dag, kan
bero på att kontakten kan gälla lärare med tjänstgöringen
förlagd till den andra skolan. Även de lärare som har tjänst
på båda skolorna kan vara svårare att få kontakt med.

Uppgift 12

Klassföreståndaren har jag chans att träffa och tala med
Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,7	3,3	Mellan grupper	0,000*	0,22
7 vt	3,8	2,8	Över tid	0,251	
8 ht	3,8	3,0	Samspel	0,238	
9 vt	3,5	2,9	Kovariat	0,036*	0,05

E1:s elever tycker jämfört med K1:s att det är betydligt
lättare att få kontakt med klassföreståndaren. Detta kan
bero på att klassföreståndarna har haft sina lektioner för-
lagda till den mindre skolan på lokalorten.

Uppgift_13

Antalet lärare, som undervisar i klassen är
Alldeles för många (1) - Alldeles för få (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,8	2,7	Mellan grupper	0,224	0,07
7 vt	3,0	2,5	Över tid	0,333	
8 ht	2,7	2,8	Samspel	0,003*	
9 vt	2,9	2,8	Kovariat	0,287	

Vid stadiövergången sker här den största förändringen för båda grupperna (E1 3,2; K1 3,1, åk 6), vilket ju är naturligt p g a högstadiets ämneslärarsystem. Båda grupperna anser dock att antalet är "nästan" lagom under vårterminen i 9:an, vilket väl ändå är ett godkänt betyg åt organisationen.

Uppgift_14

Att förstå vad lärare säger och undervisar oss om
tycker jag är
Mycket svårt (1) - Mycket lätt (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,8	4,0	Mellan grupper	0,565	0,20
7 vt	3,9	3,7	Över tid	0,370	
8 ht	3,6	3,8	Samspel	0,057	
9 vt	4,0	3,8	Kovariat	0,000*	

Elever som tycker att det är lätt att förstå lärarens undervisning i 6:an har heller inga problem i fortsättningen fram till 9:an. Båda grupperna tycker att de har ganska lätt att förstå.

Analysen med prestationsvariabler som kovariater visar att elever som var duktiga i årskurs 6 har lättare att förstå lärarna på högstadiet ($p \leq 0,001$).

Uppgift_15

Att få tid att fråga lärare om något, som man inte förstår
händer

Aldrig (1) - Ofta (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,1	3,2	Mellan grupper	0,976	
7 vt	3,5	3,1	Över tid	0,628	
8 ht	3,3	3,3	Samspel	0,039*	0,04
9 vt	3,1	3,3	Kovariat	0,010*	0,09

Här föreligger inga signifikanta skillnader vare sig över
tid eller mellan grupper. Elever som i 6:an anser sig ofta
få tid att fråga lärare om något, som man inte förstår,
tycker detta även under högstadietiden. Detta gäller också
elever, som hade bra betyg och bra standardprovsresultat i
årskurs 6 ($p \leq 0,001$).

Uppgift_16

Att lärare frågar själv oss om vi förstår vad han säger
och undervisar oss om händer

Aldrig (1) - Ofta (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,8	3,0	Mellan grupper	0,729	
7 vt	3,2	3,0	Över tid	0,165	
8 ht	3,2	3,3	Samspel	0,110	
9 vt	2,9	3,4	Kovariat	0,052	

Stadieövergången innebär en försämring för eleverna i detta
avseende (E1 3,2; K1 3,6, åk 6). I övrigt ger analysen
inga signifikanta skillnader

Uppgift 17

Att vi får arbeta i grupp händer

Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	2,5	2,1	Mellan grupper	0,261	
7 vt	2,0	2,0	Över tid	0,000*	0,09
8 ht	2,4	2,2	Samspel	0,000*	0,14
9 vt	2,1	2,8	Kovariat	0,015*	0,09

Skillnaderna mellan måttillfällena beror främst på K1-gruppens variation från 8:an till 9:an, men också på E1:s förändring från höst- till vårterminen i årskurs 7. Studerar man medelvärdena för grupperna i 6:an (E1 3,3; K1 2,8, åk 6) ser man att stadieövergången innebär en kraftig minskning av grupparbetet som arbetsform. Kanske lärare på högstadiet tycker att grupparbete vållar mera svårhanterliga sociala situationer i den ålder eleverna befinner sig. Den sociala träning det innebär att arbeta i grupp är emellertid säkert högst önskvärd. Man kan också konstatera att E1's medelvärden minskar i storlek med undantag för höstterminen i åk 8, medan trenden för K1 är den motsatta.

Uppgift 18

Att vi får arbeta på egen hand händer

Ofta (1) - Aldrig (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	1,6	1,4	Mellan grupper	0,291	
7 vt	1,3	1,3	Över tid	0,081	
8 ht	1,3	1,3	Samspel	0,010*	0,05
9 vt	1,3	1,8	Kovariat	0,004*	0,12

Arbete på egen hand förekommer för båda grupperna i ögonenfallande ofta, vilket också är fallet i 6:an (E1 1,6; K1 1,3, åk 6). De elever, som anser att individuellt arbete i årskurs 6 är frekvent bedömer situationen under högstadiet som likartad. E1-gruppens elever upplever att de oftare får arbeta på egen hand under vårterminen i 7:an, i 8:an och i 9:an. K1:s elever upplever en motsatt utveckling.

Uppgift 19

Att lärare själv berättar och går igenom och förklarar olika saker händer
Aldrig (1) - Ofta (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,8	4,2	Mellan grupper	0,455	
7 vt	4,0	4,0	Över tid	0,662	
8 ht	3,8	4,1	Samspel	0,140	
9 vt	4,1	4,1	Kovariat	0,004*	0,12

Lärare berättar och går igenom eller har s k katederundervisning ganska ofta, anser eleverna på högstadiet. Denna uppfattning bibehåller de elever som har samma inställning i årskurs 6.

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att olika arbetsformer sett mot bakgrund av uppgifterna 17, 18 och 19, kan rangordnas på följande sätt enligt sin förekomst:

- 1) Individuellt arbete
- 2) Katederundervisning
- 3) Grupparbete

Uppgift 20

Ordningen på lektionerna är för det mesta
Mycket dålig (1) - Mycket bra (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,0	3,1	Mellan grupper	0,000*	0,29
7 vt	4,4	3,4	Över tid	0,036*	0,04
8 ht	3,9	3,4	Samspel	0,135	
9 vt	4,1	3,1	Kovariat	0,000*	0,13

Särskilt E1-gruppen tycker att ordningen på lektionerna är bra. Detta gäller för såväl central- som lokalskolan. Skillnaden över tid beror främst på gruppernas upplevelser av förbättrad ordning från höst- till vårterminen i årskurs 7 men till viss del även på E1:s försämring från våren i 7:an till hösten i 8:an. Ordningen på lektionerna är bättre på lokala skolan än på centralskolan utom vid första mättillfallet ($p \leq 0,05$).

Tabell 25. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	4,0	4,4	4,0	4,1
Centralskolan	4,0	4,1	3,5	3,6

Uppgift 21

Att lärare höjer rösten och tillrättavisar oss händer
Aldrig (1) - Ofta (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,6	3,6	Mellan grupper	0,000*	0,38
7 vt	2,6	3,6	Över tid	0,115	
8 ht	2,8	3,7	Samspel	0,115	
9 vt	2,8	3,7	Kovariat	0,713	

Som en logisk följd av upplevelser av ordningssituationen uppger E1:s elever att läraren betydligt mera sällan än för K1:s höjer rösten och tillrättavisar.

Uppgift 22

Antalet prov, som vi får, tycker jag är
Alldeles för många (1) - Alldeles för få (5)

Mättill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,2	2,0	Mellan grupper	0,000*	0,15
7 vt	2,5	1,8	Över tid	0,000*	0,13
8 ht	2,2	1,6	Samspel	0,035*	0,04
9 vt	1,8	1,5	Kovariat	0,000*	0,12

E1-gruppens elever tycker att antalet prov är mera lagom än K1:s elever. Över tid visar K1-gruppen också en något negativare inställning till antalet prov om man studerar summan av differenserna mellan måttillfällena för de båda grupperna (K1 -0,5; E1 -0,4). Elever med höga betyg och bra standardprovsresultat i årskurs 6 tycker snarast att proven är för få ($p \leq 0,028$).

Jämför man med medelvärdena för årskurs 6 beträffande inställningen till prov finner man att eleverna efter studieövergången anser att proven tenderar att bli för många (E1 2,5; K1 2,5, åk 6 vt).

Uppgift 23

Antalet läxor, som vi får, tycker jag är
Alldeles för många (1) - Alldeles för få (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,4	2,2	Mellan grupper	0,000*	0,28
7 vt	2,4	1,7	Över tid	0,000*	0,09
8 ht	2,3	1,6	Samspel	0,019*	0,04
9 vt	2,2	1,6	Kovariat	0,000*	0,14

Båda grupperna visar uppfattningen att det blir flera läxor under högstadiet. Detta är mest påfallande i K1-gruppen. Gruppernas inställning beror med stor sannolikhet på att hemarbetet faktiskt ökar under högstadiet. Skillnaden mellan grupperna består i att K1 i högre grad än E1 upplever antalet läxor som för många.

Uppgift 24

Lärarnas krav på hur mycket vi skall arbeta med de olika skolämnena tycker jag är
Alldeles för stora (1) - Alldeles för små (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,8	2,6	Mellan grupper	0,001*	0,12
7 vt	2,7	2,3	Över tid	0,000*	0,10
8 ht	2,4	2,1	Samspel	0,625	
9 vt	2,5	2,2	Kovariat	0,000*	0,10

Lärarkraven känns tyngre för K1-gruppen än E1-gruppen, framför allt under vårterminen i 7:an. Man kan också konstatera att kraven upplevs öka under högstadiet för båda grupperna bortsett från en liten lättnad vid vårterminen i 9:an.

Uppgift 25

Att lärare kontrollerar att vi gjort läxorna förekommer
Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,8	4,2	Mellan grupper	0,032*	0,06
7 vt	3,9	4,0	Över tid	0,164	
8 ht	3,6	4,1	Samspel	0,340	
9 vt	4,0	4,2	Kovariat	0,007*	0,10

Läxkontroll är ganska ofta förekommande i båda grupperna. Speciellt K1:s elever anser att så är fallet. Gruppdifferensen är störst under höstterminen i årskurs 8.

Uppgift 26

Att lärare låter oss elever vara med och planera undervisningen händer
Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	1,6	1,5	Mellan grupper	0,000*	0,17
7 vt	1,8	1,3	Över tid	0,583	
8 ht	2,0	1,4	Samspel	0,062	
9 vt	1,8	1,4	Kovariat	0,002*	0,11

Det är dåligt med elevmedverkan vid planering av undervisning, speciellt gäller detta K1-gruppens elever. Det är vanligare i 6:an med sådan elevmedverkan (E1 2,2; K1 2,2, åk 6 vt).

Uppgift 27

Att jag sitter och drömmer och inte följer med i undervisningen händer

Ofta (1) - Aldrig (5)

Mättillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,9	3,3	Mellan grupper	0,051	
7 vt	3,8	3,2	Över tid	0,050*	0,04
8 ht	3,6	3,4	Samspel	0,376	
9 vt	3,5	3,2	Kovariat	0,000*	0,34

Skillnaderna mellan mättillfällena för grupperna beror till största delen på förändringar mellan hösten och våren i årskurs 7 och mellan höstterminen i 8:an och våren i 9:an. Både E1 och K1 visar här en ökning. Förändringarna är dock rätt regelbundna. Dagdrömmandet håller sig för båda grupperna på en "lagom" nivå, dvs är varken ofta eller sällan förekommande. Detta kan peka på att eleverna är relativt motiverade i undervisningssituationerna. E1:s elever visar också en tendens till mindre dagdrömmeri än K1:s.

Uppgift 28

Jag tycker att skolan är

Alldeles för stor (1) - Alldeles för liten (5)

Mättillfälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	2,3	2,9	Mellan grupper	0,000*	0,19
7 vt	2,4	2,8	Över tid	0,020*	0,04
8 ht	2,6	3,0	Samspel	0,296	
9 vt	2,6	3,0	Kovariat	0,425	

E1:s elever anser att skolan är alltför stor i högre utsträckning än K1:s elever. Förklaringen ligger säkerligen i omställningen ifrån lokal- till centralskolan. Båda grupperna och speciellt E1 visar en förändring mot att tycka att skolstorleken är lagom.

E1-gruppen tycker lokala skolan har en mera lagom storlek än centralskolan ($p < 0,05$).

Tabell 26. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	3,4	3,3	3,3	3,6
Centralskolan	2,1	1,9	2,0	2,2

Uppgift 29

Jag tycker att förstörelsen och nedskräpningen på skolan är
Mycket stor (1) - Mycket liten (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,5	3,3	Mellan grupper	0,000*	0,54
7 vt	4,6	3,3	Över tid	0,000*	0,13
8 ht	4,2	3,3	Samspel	0,000*	0,08
9 vt	4,3	2,3	Kovariat	0,006*	0,04

E1-gruppen anser att förhållandena är bättre än K1-gruppen gör. Skillnaderna är avsevärda vid varje måttillfälle. Skillnaden över tid förklaras främst av den kraftigt negativa förändring som sker i K1's uppfattning mellan 8:an och 9:an.

Förstörelsen upplevs som större på centralskolan än på lokala skolan av E1-gruppen ($p < 0,05$).

Tabell 27. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	4,5	4,7	4,2	4,4
Centralskolan	2,8	2,8	2,4	2,0

Uppgift 30

Jag tycker att skolans olika salar, korridorer och gård är
Mycket tråkiga (1) - Mycket trevliga (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,4	2,5	Mellan grupper	0,000*	0,59
7 vt	4,0	2,4	Över tid	0,101	
8 ht	3,8	2,4	Samspel	0,000*	0,12
9 vt	4,0	1,8	Kovariat	0,000*	0,07

Den fysiska miljön upplevs betydligt mera positivt av E1-gruppen. Skillnaden är mest markant under vårterminen i årskurs 9. Den fysiska miljön är trevligare på den lokala skolan än på centralskolan uppger E1-gruppen ($p \leq 0,05$).

Tabell 28. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	3,4	4,0	3,8	4,0
Centralskolan	2,5	2,2	2,1	1,8

Man kan också notera en ökning av skillnader i attityderna under högstadiet. Eleverna visar ett hela tiden tilltagande missnöje med förhållandena på centralskolan.

Uppgift 31

Att hitta rätt till skolans olika salar tycker jag är Mycket svårt (1) - Mycket lätt (5)

Måttillfälle	Medelvärden		Mellan grupper	Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,4	4,5	Över tid	0,000*	0,16
7 vt	3,6	4,6	Samspel	0,335	
8 ht	3,8	4,6	Kovariat	0,046*	0,04
9 vt	3,9	4,8		0,269	

Grupperna skiljer sig åt genom att K1:s elever har lättare att hitta till de olika salarna än E1:s. Man kan dock se att E1 inte därmed kan sägas ha problem med att orientera sig i skolan. Dessutom visar speciellt E1-gruppen en tendens till att hitta rätt allt lättare. Vid en jämförelse mellan lokala och centrala skolan får man följande skillnader för E1-gruppen ($p \leq 0,05$).

Tabell 29. Medelvärden vid jämförelse mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	5,0	5,0	5,0	4,9
Centralskolan	3,9	4,1	4,0	4,2

Av tabellen framgår att eleverna har lättare att hitta i den lokala skolan, vilket ju är ganska självklart, eftersom den är så liten till antalet salar. Inga specialsalar är ju aktuella där.

Uppgift 32

När jag kommer hem från skolan känner jag mig

Mycket trött (1) - Mycket pigg (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,2	2,9	Mellan grupper	0,000*	0,22
7 vt	3,6	2,7	Över tid	0,098	
8 ht	3,3	2,5	Samspel	0,119	
9 vt	3,6	2,7	Kovariat	0,000*	0,19

E1's elever känner sig piggare efter skoldagen än K1:s. Detta är anmärkningsvärt, eftersom ju E1:s elever har åkt buss till och från skolan och därigenom har fått en längre arbetsdag än K1:s elever. Det hade varit rimligare med ett motsatt förhållande.

De två dagar i veckan som E1-eleverna har sin undervisning i centralskolan kan ha en stimulerande inverkan på eleverna, som gör att de inte känner resorna så tröttande. En jämförelse mellan lokala och centrala skolan i detta avseende ger dock ytterligare ett perspektiv.

Tabell 30. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	3,0	3,5	3,3	4,1
Centralskolan	2,2	2,2	1,9	2,8

Skillnaderna här visar att eleverna tycker att de känner sig tröttare efter dagarna i centralskolan ($p < 0,05$).

Uppgift 33

På min lediga tid hinner jag ägna mig åt någon hobby
eller fritidsaktivitet

Aldrig (1) - Ofta (5)

Måttill- fälle	Medelvärden		Sannolikhet	Storlek
	E1	K1		
7 ht	3,8	3,9	Mellan grupper	0,224
7 vt	3,9	3,6	Över tid	0,029*
8 ht	3,8	3,4	Samspel	0,037*
9 vt	4,0	3,9	Kovariat	0,000*

Det förefaller totalt sett som båda grupperna har möjligheter och tid till att ganska ofta ägna sig åt fritidsaktiviteter, detta trots upplevelser av mycket läxor och prov. Över tid sker vissa förändringar som förklaras mest av K1-gruppens negativa attitydutveckling från hösten i 7:an till hösten i 8:an och av båda gruppernas positiva trend från 8:an till 9:an.

Uppgift 34

När jag tänker på hur jag trivs i skolan känner jag mig
Mycket missnöjd (1) - Mycket nöjd (5)

Måttill- fälle	Medelvärden		Sannolikhet	Storlek
	E1	K1		
7 ht	4,2	3,6	Mellan grupper	0,35
7 vt	4,4	3,3	Över tid	0,06
8 ht	3,9	3,2	Samspel	0,153
9 vt	4,1	3,0	Kovariat	0,002*

Totalt sett trivs E1-gruppens elever bättre i skolan än K1:s. Skillnaderna är stora mellan grupperna. Trivseln för K1-gruppen sjunker också tydligt från ett måttillfälle till ett annat och förklarar skillnaderna över tid. Trivseln är bättre på lokala skolan tycker E1:s elever ($p \leq 0,05$).

Tabell 31. Medelvärden vid jämförelser mellan skolor
för E1-gruppen genom högstadiet

	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lokala skolan	4,2	4,3	4,0	4,1
Centralskolan	3,3	3,2	2,7	2,8

7.2.3 Attityder i experimentgrupp 1 jämförd med experimentgrupp 2 och kontrollgrupp 2

E1-gruppens elever har som tidigare nämnts också jämförts med de båda grupperna E2 (2 dagars skolskjuts) och K2 (5 dagars skolskjuts) med avseende på skol- och ämnesattityder. I det följande presenteras de items i de båda formulären som vid variansanalysen visat signifikanta skillnader mellan å ena sidan E1 och å andra sidan K2 eller E2 vid de olika mättillfällena.

Tabell 32. Skolattitydmedelvärden för E1- och E2-gruppen ($p \leq 0,05$)

6 vt	E1	E2
Lärare talar med elever om trivselfrågor i skolan (6)	3,2	3,7
Hjälpa kamrat (8)	4,1	3,7
Antal lärare (13)	3,2	2,8
Lärare berättar, förklarar (19)	3,8	4,4
Dagdrömmeri (27)	3,7	3,3
Hur man känner sig efter skolan (32)	3,1	2,4

7 ht	E1	E2
Komma överens med lärare (2)	4,0	3,8
Lärare talar med elever om annat än undervisning (5)	2,3	1,8
Lärarkontakt (11)	3,0	2,4
Tillrättavisningar (21)	2,6	3,3
Dagdrömmeri (27)	3,8	3,3
Fysisk miljö (30)	2,5	1,9

Medelvärdena i denna tabell skiljer sig från de tidigare, eftersom de ej är justerade med hänsyn till kovariaten.

Grupperna skiljer sig åt beträffande 6 av 34 uppgifter i attitydformuläret under vårterminen i årskurs 6. Eleverna i E1-gruppen är bl a mer benägna att hjälpa en kamrat, ägnar sig mindre ofta åt dagdrömmeri och känner sig inte så trötta efter skoldagen som E2-gruppens elever.

Under höstterminen i årskurs 7 skiljer sig grupperna också åt i 6 uppgifter. Endast en uppgift är densamma som i 6:an nämligen om dagdrömmeri. E1:s elever dagdrömmer även i 7:an mindre än E2:s. De tycker också att det går lättare att komma överens med och att få kontakt med

lärare än eleverna i E2. Att lärare oftare talar om annat än undervisningen och tillrättavisar mindre i E1-gruppen framgår också av tabellen. Båda grupperna är ganska negativa till den fysiska miljön, som alltså representerar inställningen till centralskolans förhållanden. E2-gruppen är mest missnöjd.

Tabell 33. Skolattitydmedelvärden för E1- och K2-gruppen ($p \leq 0,05$)

7 vt	E1	K2
Mobbning (9)	2,0	2,8
Antal lärare (13)	2,9	2,4
Ordningen på lektionerna (20)	4,1	3,0
Tillrättavisningar (21)	2,7	3,3
Antalet prov (22)	2,3	1,8
Skolstorlek (28)	1,9	2,5
Att hitta rätt (31)	4,1	4,8

8 ht	E1	K2
Lärare talar med elever om trivselfrågor i skolan (6)	3,5	2,7
Mobbning (9)	2,1	2,8
Grupparbete (17)	2,3	1,9
Ordningen på lektionerna (20)	3,5	2,6
Tillrättavisningar (21)	3,0	3,9
Skolstorlek (28)	2,0	2,6
Förstörelse (29)	2,4	3,0
Att hitta rätt (31)	4,0	4,9
Hur man känner sig efter skolan (32)	1,9	2,4

Man kan här konstatera att vissa skillnader mellan grupperna finns såväl i 7:an på vårterminen som på höstterminen i årskurs 8.

E1-gruppen upplever vid båda tillfällena mindre mobbning, bättre ordning på lektionerna och färre tillrättavisningar från lärare än K2-gruppens elever. Detta kan ha sin förklaring i att de beroende på det färre antalet dagar i centralskolan också bättre klarar av den psykosociala miljön med mera stress och flera elever. Samtidigt kan man dock se att de känner sig tröttare efter skoldagen än K2-gruppens elever under höstterminen i årskurs 8.

Skolan upplevs som för stor hos båda grupperna men

särskilt av E1. Storleken tycks således inte ha något positivt samband med mobbning, oordning och tillrättavisningar. Ingen av grupperna kan sägas ha svårigheter att hitta rätt i skolan. E1's negativare inställning kan bero på färre träningstillfällen.

Totalt sett ger jämförelserna en bild av att E1-gruppen har en positivare inställning till skolan än de båda övriga grupperna. Denna bild förstärks om man dessutom ser på trenderna för hela skolattitydenkäten (Bil 2.2) dvs på icke signifikanta skillnader mellan E1 och E2.

7.2.4 Jämförelse mellan fri skrivning och attitydenkät i experimentgrupp 1

För att göra en jämförelse möjlig mellan resultaten från den fria skrivningen och från attitydenkäten har kategorierna från de uppsatser som eleverna skrivit parats samman med de frågor ur enkäten som de överensstämmer med. Nedanstående tabell visar hur detta genomförts.

Tabell 34. Kategorier från fri skrivning och motsvarande frågor ur attitydenkäten

Kategori	Enkätfrågor och nummer
Antal lärare	Antal lärare (13)
Läraren som person/undervisare	Lärare talar med elever om annat än undervisningen (5) Lärare talar med elever om trivsel-frågor i skolan (6) Lärare frågar om man förstår (16)
Kamrater	Samarbete med kamrater (1) Ensamhetskänslor (3) Samvaro under raster (4) Hjälpa kamrat (8) Mobbning (9) Gruppträck (10)
Fysiska miljön	Fysisk miljö (30)
Läxor	Antalet läxor (23)
Prov	Antalet prov (22)
Undervisningens svårighetsgrad	Förstå undervisningen (14)
Antal lokaler	Skolstorlek (28)
Fritiden	Tid till fritidsaktiviteter (33)
Psykiska miljön	Hur man känner sig efter skolan (32)

Bedömningarna av såväl kategorier som respektive enkätfrågor har gjorts i en 3-gradig skala med nivåerna positiv, neutral och negativ. Således har en kategori med ett övervägande antal positiva uttalanden vid det aktuella mättilfället placerats på den positiva nivån. Enkätfrågor som i svaren speglar positiva upplevelser av eller inställningar till vissa skolförhållanden har förts till samma nivå. I de fall en kategori motsvarats av flera enkätfrågor har i bedömningen först varje fråga värderats för sig enligt nyss nämnda princip. Därefter har en sammanvägning gjorts för att komma fram till en slutlig bedömning. Följande exempel kan illustrera detta förfaringssätt.

Tabell 35. Bedömning av enkätfrågorna 5, 6 och 16 som svarar mot kategorin "Läraren som person/undervisare" i fria skrivningen

Enkätfråga	Medelvärden					Bedömning				
	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt
Lärare talar om annat än undervisningen (5)	2,4	2,3	2,1	2,0	1,9	-	-	-	-	-
Lärare talar med elever om trivsselfrågor i skolan (6)	3,2	2,9	3,2	3,5	3,0	+	-	+	+	0
Lärare frågar om man förstår (16)	3,2	3,0	3,2	3,3	2,9	+	0	+	+	-
Slutlig bedömning						+	-	+	+	-

+ positiv bedömning
 0 neutral bedömning
 - negativ bedömning

Ovanstående tabell visar tre enkätfrågor där höga värden har en positiv innebörd för elevernas skolsituation. Värdet 3,0 kan betraktas som varken bra eller dåligt och alltså ett slags neutralvärde. I den slutliga bedömningen har de enskilda bedömningarna vägts samman för respektive mättilfälle.

Resultatet av en jämförelse mellan fri skrivning och enkätfrågor redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 36. Jämförelse mellan fri skrivning och enkätfrågor
för experimentgrupp 1 (x = enkät; o = fri
skrivning)

Kategori	Måttillfälle					Nivå
	6 vt	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt	
Antal lärare	xo					positiv
		o		o		neutral
		x	x	x	x	negativ
Läraren som person/ undervisare	xo	o	xo	ox	o	positiv
						neutral
		x			x	negativ
Kamrater	xo	xo	xo	x	xo	positiv
				o		neutral
						negativ
Fysiska miljön (Hä) (Lä)		xo	xo	xo	xo	positiv
						neutral
	xo					negativ
						positiv
						neutral
		xo	xo	xo	xo	negativ
Läxor						positiv
						neutral
	xo	xo	xo	xo	xo	negativ
Prov						positiv
						neutral
	xo	xo	xo	xo	xo	negativ
Undervisningens svårighetsgrad	x	xo	x	x	x	positiv
						neutral
			o		o	negativ
Antal lokaler (Hä) (Lä)	x	xo	xo	x	x	positiv
						neutral
						negativ
						positiv
		xo	xo	x	xo	neutral
						negativ
Fritiden	x	x	x	x	x	positiv
						neutral
		o	o		o	negativ
Psykiska miljön (Hä) (Lä)	xo	xo	xo	xo	xo	positiv
						neutral
						negativ
						positiv
						neutral
		xo	xo	xo	xo	negativ

Eleverna har som framgår av tabellen inte haft möjligheter att göra bedömningar av Läredasituationen i årskurs 6. Totalt skulle jämförelser kunna ha gjorts vid 62 tillfällen. Ibland har eleverna emellertid inte gjort några uttalanden beträffande en kategori, t ex "Antal lärare" 7 vt och 9 vt eller "Undervisningens svårighetsgrad" 6 vt och 8 ht. Räknas dessa tillfällen bort återstår 52. I 42 av dessa överensstämmer elevernas uppfattningar enligt den fria skrivningen med de attityder som visas i enkäten. Detta motsvarar 81 %. De skillnader som jämförelsen visar beträffande kategorin "Läraren som undervisare/person" i årskurs 7 vt och 9 vt beror på att eleverna i sina uppsatser visar en allmän positiv inställning till lärare som är skild från den mera specificerade uppfattning som enkätfrågorna ger uttryck åt. När det gäller "Undervisningens svårighetsgrad" är situationen den motsatta. Eleverna skriver om undervisningen i olika ämnen och nämner då svårigheter i samband med denna och får på så sätt flera negativa uttalanden i denna kategori. Enkätfrågan (14) har däremot en mera generell karaktär utan någon möjlighet till differentiering mellan ämnen och kan därigenom ge en annan bild. Skillnaderna i omdömena om fritiden beror på att eleverna i sina uppsatser oftast nämner tillgången på fritidsaktiviteter snarare än tiden till att utöva dessa, som ju är enkätfrågans innebörd.

7.3 Ämnesattityder

Nedan redovisas resultat från mätningar av ämnesattityder. Vid jämförelser mellan E1-gruppen och E2/K2-grupperna sker presentationen med tyngdpunkten på signifikanta skillnader mellan grupperna.

7.3.1 Ämnesattityder i experimentgrupp 1

Följande tabell visar utvecklingen av ämnesattityder över perioden från vårterminen i årskurs 6 till höstterminen i årskurs 9.

Tabell 37. Medelvärden för ämnesattityder i E1-gruppen

Ämne	6 vt 7 ht 7 vt 8 ht 9 vt					p ≤ 0,05
Svenska	3,0	3,4	3,3	3,8	2,9	8 ht ≠ 9 vt
Engelska	3,3	3,5	3,1	3,0	3,4	
Matematik	3,5	3,5	3,5	2,8	3,5	6 vt, 7 ht, 7 vt, 9 vt ≠ 8 ht
Geografi	3,9	4,2	4,2	3,9	3,4	7 ht, 7 vt ≠ 9 vt
Samhällskunskap	3,0	-	-	3,4	3,3	
Religionskunskap	1,9	3,3	3,1	3,2	3,4	6 vt ≠ 7 ht, 7 vt, 8 ht, 9 vt
Historia	3,8	4,0	3,5	3,7	3,6	
Åk 6: Naturkunskap						
Åk 7, 9: Fysik, kemi, biologi	4,1	3,7	3,8	3,7	3,1	6 vt ≠ 9 vt
Musik	4,0	2,4	3,6	-	2,8	6 vt ≠ 7 ht, 9 vt
Slöjd	4,6	4,7	4,2	4,2	4,1	7 ht ≠ 7 vt, 8 ht, 9 vt
Teckning	4,0	4,1	4,1	2,5	3,9	6 vt, 7 ht, 7 vt, 9 vt ≠ 8 ht

Av samtliga 11 ämnen visar E1-gruppen signifikanta attitydskillnader mellan olika tillfällena för 8 st. Förändringar har från årskurs 6 skett till det positivare beträffande religionskunskap och till det negativare när det gäller fysik, kemi och biologi. Attityderna till de tre senare har slagits samman för att lättare kunna jämföras med naturkunskap. Likaså är förändringen negativ i ämnet musik. I matematik och teckning sker en markant nedgång under höstterminen i årskurs 8. Endast 6 av samtliga 52 medelvärden ligger under 3,0. Ämnesattityderna kan totalt sett betraktas som positiva under den aktuella perioden, även om man utöver vad som ovan nämnts också tar i beaktande att det sker en nergång av attityderna under högstadietiden i ämnena geografi och slöjd och mellan 8:an och 9:an även i svenska.

7.3.2 Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1

Nedan följer resultaten av kovariansanalys beträffande ämnesattityderna på högstadiet. Kovariat för respektive ämnesattityd har varit motsvarande för årskurs 6 med undantag för ämnena fysik, biologi och kemi, där naturkunskap varit kovariat. På grund av omval av tillvalsämnen och fritt valt arbete under försökets gång har dessa utgått. Vidare kan inte resultat beträffande kemi och samhällskunskap redovisas, då datamängden varit otillräcklig, eftersom grupperna har haft koncentrationsläsning av dessa ämnen vissa terminer.

Svenska

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,3	3,0	Mellan grupper	0,000*	0,21
7 vt	3,4	2,7	Över tid	0,003*	0,06
8 ht	3,9	2,6	Samspel	0,000*	0,13
9 vt	2,9	2,8	Kovariat	0,000*	0,16

E1:s elever har en genomgående mera positiv attityd till ämnet svenska än K1:s. Denna skillnad är störst under höstterminen i årskurs 8. Skillnaderna över tid kan dock till stor del förklaras av den kraftigt negativa attitydförändring som äger rum mellan de båda sista måttillfällena för E1.

E1:s elever upplever ämnet som roligare efter studieövergången än K1:s (E1 3,0; K1 3,4, åk 6 vt).

Engelska

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,7	3,4	Mellan grupper	0,407	
7 vt	3,2	3,2	Över tid	0,008*	0,06
8 ht	3,0	3,2	Samspel	0,109	
9 vt	3,4	3,1	Kovariat	0,000*	0,20

Båda grupperna visar över tid en signifikant negativ utveckling om man jämför höstterminen i 7:an med vårterminen i 9:an.

En jämförelse med attityderna i 6:an visar att E1 upplever ämnet som roligare men K1 som tråkigare omedelbart efter studieövergången (E1 3,3; K1 3,6, åk 6 vt). Elever med höga betyg och bra resultat på standardproven i årskurs 6 har också positiva attityder till engelska under sin högstadietid ($p < 0,05$).

Matematik

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	3,5	3,3	Mellan grupper	0,273	0,04
7 vt	3,5	3,5	Över tid	0,050*	0,04
8 ht	3,0	3,5	Samspel	0,002*	0,06
9 vt	3,5	3,0	Kovariat	0,000*	0,23

Skillnaderna över tid kan förklaras av den totalt sett negativa attitydutvecklingen hos K1:s elever.

Geografi

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	4,3	3,9	Mellan grupper	0,034*	0,05
7 vt	4,3	3,8	Över tid	0,000*	0,27
8 ht	4,0	3,2	Samspel	0,181	
9 vt	3,5	3,0	Kovariat	0,000*	0,24

Utvecklingen över tid för de båda grupperna är negativ. E1-gruppen har dock en klart positivare inställning än K1. Man kan ändå inte påstå att någon av grupperna har en negativ inställning till ämnet.

Båda grupperna tycker bättre om geografi efter studieövergången (E1 3,9; K1 3,4, åk 6 vt).

Religionskunskap

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	3,4	2,7	Mellan grupper	0,186	
7 vt	3,1	3,1	Över tid	0,778	
8 ht	3,3	3,0	Samspel	0,033*	0,04
9 vt	3,2	3,1	Kovariat	0,118	

Även här förhåller sig E1:s elever positivare än K1:s, även om inte skillnaden är signifikant. Det har efter stadieövergången skett en påtagligt positiv förändring i attityderna (E1 1,9; K1 1,9, åk 6 vt).

Historia

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	4,0	3,6	Mellan grupper	0,088	
7 vt	3,6	3,2	Över tid	0,022*	0,07
8 ht	3,8	3,3	Samspel	0,613	
9 vt	3,6	3,4	Kovariat	0,002*	0,13

E1 visar här den mest negativa attitydförändringen. Båda grupperna har ju dock en mycket positiv syn på ämnet. Positiva högstadieattityder har en positiv grund redan i årskurs 6.

Elever i K1-gruppen tycker att ämnet blir tråkigare och E1:s roligare efter stadieövergången (E1 3,8; K1 3,8, åk 6 vt).

Biologi

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill-fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,9	3,4	Mellan grupper	0,035*	0,06
7 vt	4,1	3,2	Över tid	0,000*	0,10
8 ht	4,0	3,2	Samspel	0,102	
9 vt	3,2	3,0	Kovariat	0,022*	0,08

E1-gruppen skiljer sig från K1-gruppen i positiv bemärkelse men tycks å andra sidan dala kraftigt mellan hösten i 8:an och våren i 9:an, vilket till större delen förklarar den signifikanta skillnaden över tid.

Musik

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet
	E1	K1		
7 ht	3,5	3,5	Mellan grupper	-
7 vt	4,1	4,1	Över tid	0,460
9 vt	3,7	3,7	Samspel	-
			Kovariat	0,053

Grupperna har här identiska värden vid samtliga måttillfällen. Eleverna är klart positiva i sin inställning till musik. E1 hade före stadieövergången en ännu positivare attityd medan K1 var negativare (E1 4,0; K1 3,2, åk 6 vt).

Elever med goda prestationer i årskurs 6 gillar också ämnet musik under högstadiet ($p \leq 0,05$).

Slöjd

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	4,8	4,4	Mellan grupper	0,333	
7 vt	4,3	4,0	Över tid	0,000*	0,14
8 ht	4,2	4,0	Samspel	0,355	
9 vt	4,1	4,1	Kovariat	0,003*	0,12

Slöjd är det ämne som eleverna i båda grupperna tycker bäst om av alla även om attityderna under högstadiet blir negativa. K1-eleverna gillade ämnet något bättre i 6:an medan motsatsen gäller för E1-gruppen (E1 4,6; K1 4,5, åk 6 vt).

Teckning

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storle
	E1	K1			
7 ht	4,2	4,3	Mellan grupper	0,148	
7 vt	4,2	4,0	Över tid	0,000*	0,27
8 ht	2,5	3,6	Samspel	0,000*	0,09
9 vt	4,0	3,9	Kovariat	0,001*	0,12

I teckningsämnet sker en negativ attitydutveckling, som ju är mycket påtaglig mellan vårterminen i årskurs 7 och höstterminen i 8:an (-1,7) för E1-gruppen. Här tycks något dramatiskt ha inträffat. Båda grupperna blir emellertid mera positiva under högstadietidens senare del. Elever med positiva attityder i 6:an har också en positiv inställning i 7:an-9:an.

Fysik

Ogillar (1) - Gillar (5)

Måttill- fälle	Medelvärden			Sannolikhet	Storlek
	E1	K1			
7 ht	3,6	1,8	Mellan grupper	0,051	
7 vt	3,8	3,3	Över tid	0,000*	0,13
8 ht	3,4	3,5	Samspel	0,000*	0,13
9 vt	3,1	3,3	Kovariat	0,575	

K1-gruppen utvecklas i motsats till E1 positivt, främst beroende på förändringen från höst till vår i årskurs 7.

Elever med höga betyg och bra standardprovsresultat i 6:an har positiva attityder till fysikämnet i 7:an-9:an.

Nedanstående tabell avser att visa att det finns skillnader mellan gruppernas ämnesattityder även om dessa inte är signifikanta mer än när det gäller svenska, geografi och biologi.

E1-gruppens elever har en genomgående mera positiv inställning till skolämnena vid de olika måttillfällena. Av 36 fall av 44 möjliga, då skillnader existerar, är E1 mer positiv än K1 i 30. Man kan vidare konstatera, att i de ämnen som E1-gruppens elever får undervisning i på central-skolan helt och hållet, nämligen biologi och fysik, sker en omsvängning av attityderna till det senare ämnet under höst- och vårterminen i 8:an och 9:an, och K1 blir mer positiv än E1.

Tabell 38. Översikt över resultaten vid kovariansanalyserna av ämnesattityder för grupperna K1 och E1

Ämne	Mest positiv grupp				Sannolikhet
	7 ht	7 vt	8 ht	9 vt	
Svenska	E1	E1	E1	E1	p = 0,000
Engelska	E1	lika	K1	E1	
Matematik	E1	lika	K1	E1	
Geografi	E1	E1	E1	E1	p ≤0,034
Samhällskunskap	Otillräckliga data				
Religionskunskap	E1	lika	E1	E1	p ≤0,035
Historia	E1	E1	E1	E1	
Biologi	E1	E1	E1	E1	
Musik	lika	lika	lika	lika	
Slöjd	E1	E1	E1	lika	
Teckning	K1	E1	K1	E1	
Fysik	E1	E1	K1	K1	
Kemi	Otillräckliga data				

7.3.3 Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med experimentgrupp 2 och kontrollgrupp 2

Nedanstående tabell visar signifikanta skillnader mellan E1 och E2 ($p < 0,05$) i ämnesattityder.

Tabell 39. Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med experimentgrupp 2, där skillnader föreligger

6 vt	E1	E2
Matematik	3,5	4,0
Musik	4,0	3,1
7 ht	E1	E2
Svenska	3,4	3,7
Geografi	4,2	3,4
Musik	2,4	3,6
Slöjd	4,7	4,4
Teckning	4,1	2,8

Grupperna skiljer sig åt i musik och matematik i årskurs 6. E2-gruppen är positivare till matematik men negativare till musik än E1-gruppen. Attityderna till musik förändras helt under höstterminen i årskurs 7. E2-gruppen har då den mest positiva inställningen.

Studerar man samtliga attitydvärden finner man en övervikt av positivare för E1 (13) mot E2 (9) (Bil 1:1-2). Man kan dock i detta sammanhang notera att endast 4 ämnesattityder understiger värdet 3,0 och är fördelade lika i grupperna. Av totalt 11 ämnesattityder i årskurs 6 visar alltså endast 2 signifikanta skillnader. Man kan emellertid konstatera att inga större skillnader föreligger mellan E1- och E2-gruppen när det gäller ämnesattityder och att båda grupperna visar en positiv inställning.

En jämförelse mellan E1 och K2 ger på samma sätt följande resultat ($p \leq 0,05$).

Tabell 40. Ämnesattityder i experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 2, där skillnader föreligger

7 vt	E1	K2
Fria aktiviteter	2,8	1,0
8 ht	E1	K2
Matematik	2,8	3,6
Teckning	2,5	3,7

Det föreligger mycket få signifikanta skillnader mellan grupperna med övervikt mot de positiva för K2-gruppen. Av det totala antalet ämnesattityder har däremot E1-gruppen 15 positivare än K2-gruppen, som har 10 positivare än E1 (Bil 1:3-4). Endast 5 ämnesattityder ligger under 3,0 varav 3 härrör från E1. Attitydskillnaderna är alltså små mellan grupperna E1 och K2.

7.4 Betyg i årskurs 9 för experimentgrupp 1 jämförd med kontrollgrupp 1

Jämförelser av betyg mellan grupperna E1 och K1 har gjorts i årskurs 9 för att mäta skillnader vad gäller prestationer. Genom kovariansanalysen rensas inflytandet från eventuella skillnader mellan grupperna vid utgångsläget i årskurs 6. Standardproven i matematik har varit kovariat för betygen i matematik, fysik, kemi och biologi på högstadiet. Standardprov i svenska har på samma sätt kopplats till samhälls-

kunskap, geografi, historia och religionskunskap. För svenska, engelska och matematik har motsvarande standardprov varit kovariater. Resultatet av denna betygsjämförelse framgår av nedanstående tabell.

Tabell 41. Betygsmedelvärden för grupperna E1 och K1

Ämne	Medel- värden		Sannolikhet	
	E1	K1	Mellan grupper	Kovariat
Svenska	3,5	3,3	0,273	0,000
Engelska, a	3,1	2,6	0,020	0,000
Engelska, s	3,2	3,3	0,850	0,000
Matematik, a	3,1	3,2	0,431	0,000
Matematik, s	3,4	3,1	0,027	0,000
Samhällskunskap	3,3	3,6	0,103	0,000
Historia	3,2	3,4	0,241	0,000
Geografi	3,2	3,4	0,390	0,000
Religionskunskap	3,2	3,6	0,037	0,000
Fysik	3,1	3,1	0,273	0,000
Kemi	3,1	2,9	0,021	0,000
Biologi	3,0	3,3	0,903	0,000
Betygsmedelvärde	3,2	3,2		

Man kan här se att elever med höga eller låga poäng på standardprovsresultaten i årskurs 6 också har höga eller låga slutbetyg i årskurs 9. Vid närmare studium finner man att grupperna skiljer sig åt signifikant beträffande ämnena engelska allmän kurs, matematik särskild kurs, religionskunskap och kemi. Skillnaderna är till fördel för E1-gruppen utom med avseende på religionskunskap. Ser man på samtliga medelvärden får man däremot en helt annan bild av betygsförhållandena, där K1-gruppen är bättre i 7 av de 12 redovisade ämnena (inklusive allmän/särskild kurs, med separat räknade betyg). K1-eleverna har de två enda medelbetygen under 3,0, nämligen i engelska allmän kurs (2,6) och kemi (2,9) men samtidigt också de två högsta betygen (samhällskunskap 3,6; religionskunskap 3,6).

Man kan när det gäller betygen för E1- och K1-grupperna påstå att inga större skillnader föreligger. Grupperna har i själva verket nära nog identiska betygsmedelvärden.

7.5 Föräldrarnas attityder till barnens skolskjutsning

För att få en mera samlad bild av föräldraattityderna har resultaten för respektive föräldragrupp slagits samman för de olika mättillfällena; vårterminen i åk 7 och höstterminen i åk 8 som framgår av nedanstående tabell.

Tabell 42. Attitydmedelvärden för föräldrar till elever i grupperna E1 och K2, 7 vt och 8 ht

	E1	K2	Sannolikhet
1. Nuvarande organisation	3,7	3,2	$\leq 0,05$
2. Känslor inför bussning - ingen bussning	3,1	2,9	
3. Tidsåtgång för bussning	2,8	1,9	$\leq 0,05$
4. Tid för familjeliv	3,3	2,6	$\leq 0,05$
5. Tid för läxläsning	2,8	3,1	
6. Tid för fritidsaktiviteter	3,0	2,5	$\leq 0,05$
7. Tid för kamratsamvaro	3,0	2,7	
8. Antal lagom bussningsdagar	4,2	2,4	$\leq 0,05$
9. Högstadium på hemorten	4,8	4,4	$\leq 0,05$
10. En del av högstadiet på hemorten	4,1	3,2	$\leq 0,05$

Som framgår av tabellen är E1-gruppens föräldrar mera nöjda med organisationen, 3 dagars skolskjuts, än K2-gruppens med 5 dagars skolskjuts. De känner sig också tryggare inför skolskjutsningen även om inte skillnaden här är signifikant. Tiden som går åt för resor till och från skolan anser E1-gruppens föräldrar vara varken för kort eller för lång, medan K2-gruppens föräldrar tycker att den är ganska lång. Tiden, som blir över till familjeliv, fritidsaktiviteter och kamratsamvaro, är varken tillräcklig eller otillräcklig enligt E1-gruppens föräldrar.

Föräldrarna till barnen i K2-gruppen tycker att läxläsningstiden räcker bättre till än vad som är fallet med E1-gruppens föräldrar. Skillnaden är dock inte signifikant. E1-föräldrarna kan tänka sig 4 dagars skolskjutsning, medan motsvarande siffra för K2 är drygt 2 dagar. Detta kan bero på att experimentgruppens föräldrar genom den nya organisationen har fått ett annat förtroende för skolskjutsning. Ett sådant antagande får sitt stöd i resultaten i uppgift 1 och 2 i enkäten där gruppen visar positiva attity-

der till båda dessa uppgifter.

När det gäller högstadium eller en del därav på hemorten visar sig likaledes E1-gruppens föräldrar mera positiva än K2:s och vill helst ha ett eget högstadium på hemorten. Detta är ju förbryllande, eftersom de ju samtidigt är förhållandevis nöjda med den motsvarande organisationen. Det vore rimligare om K2-gruppens föräldrar hyst dessa uppfattningar. Kan det vara så att experimentgruppens föräldraattityder härvidlag är en följd av att man känt sig delaktig i framväxten och tillkomsten av den nya organisationen och därigenom fått en feed-back och ökat självförtroende för nya stordåd? Kan K2-gruppens föräldrar, som visserligen har en klart uttalad uppfattning ha en mera resignerad hållning och därmed återhållsam attityd?

En sammanfattning av resultaten beträffande föräldraattityderna i dessa båda grupper visar att E1:s föräldrar överlag är mera tillfreds än K2:s även om de också kan tänka sig att ha eget högstadium på hemorten. Studerar man slutligen de få kommentarer som gjorts i enkäterna präglas de av oron inför säkerheten på bussarna. Detta gäller båda gruppernas föräldrar.

"Vi föräldrar funderar över hur och vad som skulle ske vid en ev panikbromsning med alla dessa elever som bevisligen är för många i bussen." (Förälder, K2-gruppen.)

Även förhållandena ombord på bussarna kommenteras, t ex så här:

"Tillfällena till mobbning ökar."

"Genom att stå och vänta på bussen i ur och skur, många gånger sitta i våta kläder i en kall buss, därtill om väglaget är dåligt kan olycka inträffa. Även försening uppstår t ex motorhaveri." (Föräldrar, K2-gruppen.)

Jämförelser föreligger vid ett tillfälle, nämligen under höstterminen i årskurs 7, beträffande föräldraattityderna i grupperna E1 och E2 och framgår av följande tabell.

Tabell 43. Attitydmedelvärden för föräldrar till elever i grupperna E1 och E2, 7 ht

	E1	E2	Sannolikhet
1. Nuvarande organisation	3,7	3,3	≤0,05
2. Känslor inför bussning - ingen bussning	3,1	3,1	
3. Tidsåtgång för bussning	2,3	2,2	
4. Tid för familjeliv	3,0	2,9	
5. Tid för läxläsning	2,9	2,8	
6. Tid för fritidsaktiviteter	2,9	2,8	
7. Tid för kamratsamvaro	2,9	2,8	
8. Antal lagom bussningsdagar	4,0	3,7	
9. Högstadium på hemorten	4,9	4,4	≤0,05
10. En del av högstadiet på hemorten	4,2	3,7	≤0,05

Även om E1-gruppens föräldrar är mera nöjda än E2-gruppens kan man här se att föräldraattityderna är ganska likartade. E2:s föräldrar föredrar eget högstadium framför en decentraliserad organisation liksom E1-gruppens som dock är signifikant mera positiva till både helt och delat högstadium på hemorten. Man kan dra slutsatsen att föräldraattityderna i de båda grupperna som får pröva den nya organisationen är ganska likartade under högstadiets första termin, men att E1:s är något mer positiva.

7.6 Några läraropinioner om tjänstgöring på två skolor

Från början var avsikten att studera även lärarnas attityder under längre tid, det vill säga de lärare, som hade sin tjänstgöring förlagd till både den lokala skolan och centralskolan. På grund av ständiga lärarbyten har det dock inte varit möjligt att följa samma grupp lärare under undersökningsperioden. För att i någon mån ge en bild av lärarnas åsikter presenteras i stället opinioner från 15 olika lärare som under någon tid tjänstgjort på de båda skolorna. Lärarna som ingår i redovisningen fördelar sig ämnesmässigt på följande sätt.

<u>Ämnen</u>	<u>Antal lärare</u>
Naturorienterande ämnen och matematik	6
Samhällsorienterande ämnen och språk, inkl svenska	7
Övningsämnen	2

Lärarnas attityder, som insamlats med hjälp av den tidigare nämnda enkäten, härrör alltså från olika tidpunkter, vilka framgår av nedanstående tablå.

Tidpunkt:	ht 80	vt 81	ht 81	vt 83
Antal lärare	4	3	2	6

Lärarna hade att ta ställning till 17 uppgifter. De skulle bedöma förhållandena dels på elevernas hemskola (Hä) och dels på centralskolan (Lä). Resultatet redovisas i tabellen.

Tabell 44. Attitydmedelvärden för lärare:
Negativt (1) - Positivt (5)

Uppgift	Medelvärde	
	(Hä)	(Lä)
1. Samarbete med elever	4,3	4,4
2. Samarbete med kollegor	3,9	4,5
3. Kontakt mellan elever	3,9	4,1
4. Kontakt med skolledning	3,5	4,6
5. Elevvård	3,2	3,3
6. Föräldrakontakt	3,1	3,2
7. Hjälpmedel	3,1	4,2
8. Samordning mellan ämnen	3,0	4,1
9. Elevmedverkan	2,5	3,0
10. Specialundervisning i klassen	2,5	3,3
11. Specialundervisning utanför klassen	2,6	3,7
12. Individualisering	2,6	2,7
13. Fysiska miljön	3,1	3,7
14. Förståelse	4,0	3,4
15. Resor	2,8	4,3
16. Arbetsbelastning	2,5	2,7
17. Trivsel	3,6	4,2

Tabellen visar att 8 medelvärden av totalt 34 ligger under genomsnittsvärdet 3,0 på den 5-gradiga skalan, dvs knappt 25 %. 6 av dessa gäller omdömen om elevernas hemskola, där lärarna har en negativ upplevelse av elevmedverkan (9), specialundervisning i och utanför klassen (10, 11), individualisering (12), resor (15) och arbetsbelastning (16). Beträffande individualisering och arbetsbelastning gäller också denna inställning för centralskolan.

Generellt sett är lärarna mera nöjda med förhållandena på centralskolan om man ser till samtliga enkätuppgifter.

I endast ett fall, nämligen uppgiften om förstörelse (14), bedömer de förhållandena som bättre på den lilla skolan. Detta överensstämmer för övrigt väl med E1-elevernars uppfattning om att förstörelsen är störst på centralskolan (7.2.2, skolattitydenkätens uppgift 29).

Resorna upplevs som betydligt mera ansträngande vid tjänstgöring på elevernas hemskola än på centralskolan, och här finns den största differensen i bedömningarna mellan skolorna (15). Andra uppgifter som visar stora skillnader är kontakten med skolledningen (4), tillgång till hjälpmedel (7), samordning mellan ämnen (8) och specialundervisning utanför klassen (11). Lärarna tycker här att centralskolan fungerar bättre.

Lärarna hade också möjligheter att fritt uttrycka sina tankar kring erfarenheterna av det decentraliserade högstadiet. Uppgiften hade följande formulering: "Änge nedan vilka för- och nackdelar, som Du tycker att Du kunnat iaktta hittills med den nya organisationen och som inte berörts i frågeställningarna."

"I Hästveda får man på ett naturligt sätt en tämligen vardagskamratlig kontakt med både elever, föräldrar och skolpersonal, som inte är lärare. I gengäld är man som lärare än så länge en isolerad person. På Låredaskolan råder mer institutionskänsla och det tar längre tid att komma in i skolförhållandena. I gengäld finns det gott om lärare att kunskapa hos. Materialtillgången är också bättre, eftersom skolan är stor och inarbetad. Vad beträffar eleverna tycker jag mig ha märkt, att de trivs bra i Hästveda men i gengäld känner sig något främmande inför kamraterna i stan och är rädda för att göra bort sig inför dem."

"Nackdelar: Eleverna får sämre stimulans och därmed sämre kunskaper i Hästveda. Lärarna får mindre vuxenstimulans i Hästveda och gör därmed ett sämre jobb där. Elevernars kontakt med Hässleholm är viktig under högstadietiden."

"Det är svårt att få en vettig spridning av lektionerna på olika dagar, t ex mycket SO och mycket NO en annan dag, bara dubbelpass i matematik i Hästveda är en nackdel. Klassföreläsningsarbetet blir mera tungrott, eftersom klassen och jag ofta är på olika skolor."

"En av lektionerna i engelska på Hästvedaskolan bedriver jag i ett grupprum som är så trångt att vi inte kan sätta oss ner förrän alla är på plats. Tavlan kan aldrig användas under dessa lektioner. Ofta låter vi dörren till korridoren stå öppen för att få en känsla av mera luft och utrymme."

"Hästveda: Kontakterna med kollegor i samma ämnen, speciellt huvudlärarna är ganska svår. Man känner sig isolerad. Inställningen till högstadiet i Hästveda tycks vara ganska negativ från låg- och mellanstadielärarnas sida. Jag befärar stora svårigheter där i framtiden."

"God ordning och disciplin på eleverna vid Hästveda skola i matsalen. (Kan inte yttra mig om förhållandena vid Läreda då jag inte äter med eleverna där.)"

Dessa läraruttalanden ger en känsla av den balansgång som decentraliseringen innebär för lärare och elever. Vad som är bra i form av lugn och ro för lärare och elever på den lilla skolan kan också upplevas som begränsande med avseende på pedagogisk och social stimulans. Filialskolans gemenskap innebär ibland upplevelser av trångboddhet och dålig arbetsmiljö.

Sammanfattningsvis kan man med viss försiktighet, eftersom försöket endast pågått i 3 läsår, konstatera att lärarna ändå har en relativt positiv inställning till den nya organisationen. Den kritik som riktas mot den är av den art att det borde vara möjligt att förbättra förhållandena beträffande specialundervisning, kontakt med skolledning etc som ovan nämnts. Problemet med resor är det mest svårlösta, såvida inte en fullt utbyggd organisation med 7:or, 8:or och 9:or kan arrangeras, så att åtminstone vissa lärare får hela tjänster på elevernas hemskola. Detta är således ett tjänstefördelningsproblem. Kan detta lösas innebär det att lärarna under en och samma dag slipper förflyttningar mellan skolorna.

8. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION

Mot bakgrund av undersökningens syften kommer sammanfattningen att formas kring elevernas skoltrivsel och prestationer. Eleverna, som tillhör undersökningens tidsmässigt första experimentgrupp (E1), kommer att stå i fokus. Hos denna grupp kan man nämligen jämföra erfarenheter från skolgång på två ställen; lokala skolan och centralskolan. Detta förhållande skiljer undersökningen från andra av liknande karaktär som redovisats i kapitlet om tidigare forskning. Skoltrivsel och prestationer diskuteras mot bakgrund av skolskjutsningens och skolstorlekens betydelse för dessa variabler. Dessutom göres en resumé av föräldrarnas och lärarnas attityder.

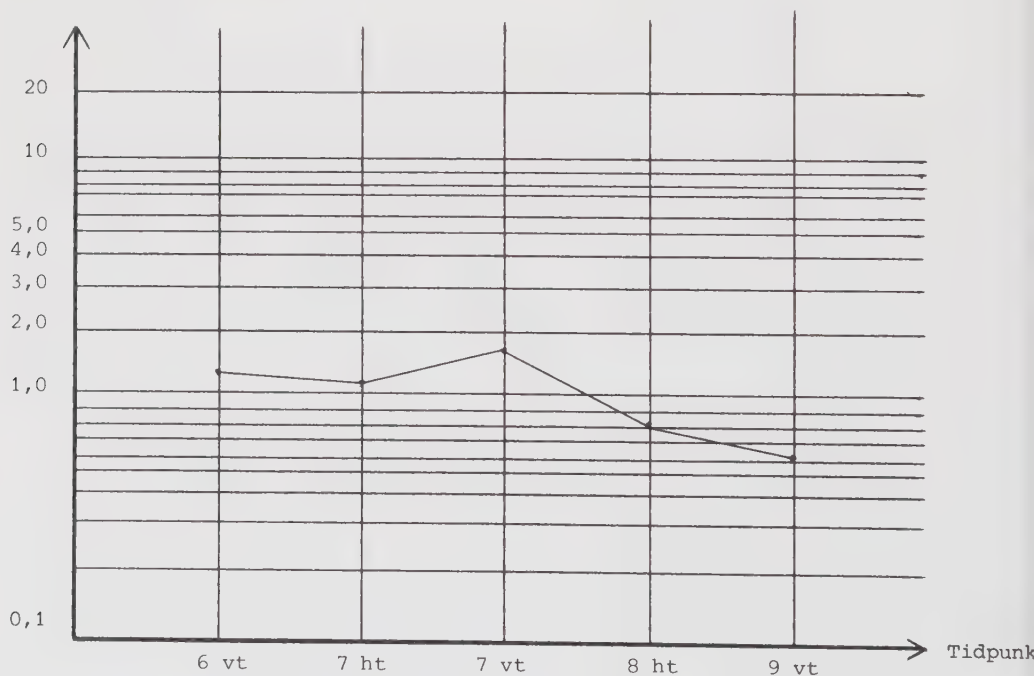
8.1 Skoltrivsel

Den första gruppen (E1), som fått pröva den decentraliserade organisationen med skolskjutsning endast två dagar i veckan, visar i uppsatserna en svagt positiv inställning till skolan under årskurs 7. Denna ändras under hösten i 8:an och våren i 9:an och kan då betecknas som negativ. Orsakerna till missnöjet i årskurs 8 är kopplade till bussningen, antalet läxor, läraren som person och undervisare samt den fysiska miljön på centralskolan. I årskurs 9 är antalet prov, bussningen och den psykiska miljön på centralskolan de förhållanden som framkallar mest negativa reaktioner. Eleverna har en stabilt positiv inställning till den decentraliserade organisationen vid samtliga mättillfällen. Av elevernas uttalanden i uppsatserna att döma kan man också från vårterminen i 7:an till motsvarande tidpunkt i årskurs 9 konstatera, att de negativa omdömena om skolskjutsningen minskar i frekvens. Detta tyder på att eleverna i viss utsträckning har vant sig vid transporter under denna period. Första terminen under högstadietiden är emellertid attityderna mindre negativa än under andra terminen. Eleverna upplever tydligen i viss mån nyhetens behag, vilket också återspeglas i de högsta frekvenserna positiva uttalanden i denna kategori under högstadiet.

Uppsatserna visar alltså att skolskjutsning spelar en betydande och negativ roll för elevernas upplevelser av skolvardagen. Andra förhållanden, som fysisk och psykisk skolmiljö, upplevs som negativa på centralskolan. Detta visar att den större skolan i dessa avseenden inte erbjuder samma trivsel som den mindre hemskolan. Man kan även observera att förhållanden helt utan anknytning till såväl skolskjutsning som skolstorlek upplevs som negativa, nämligen antalet läxor och prov. Detta gäller framför allt högstadiets senare del. I nedanstående diagram sammanfattas resultatet från elevernas fria skrivning.

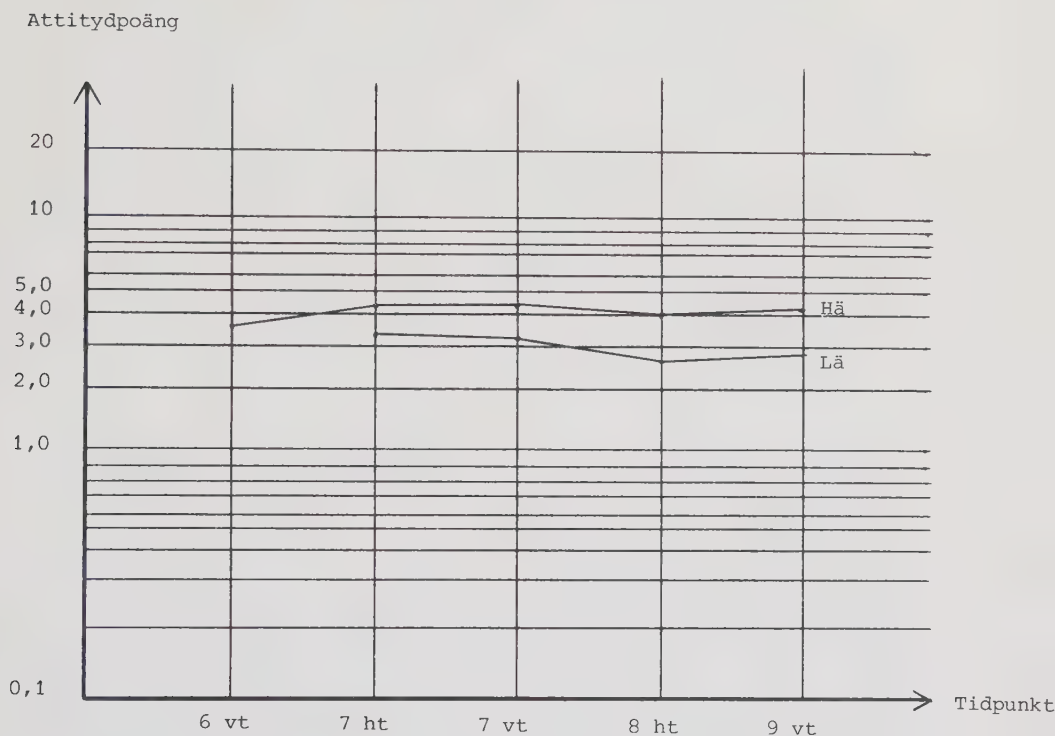
Diagram 6. Kvoten positiva/negativa uttalanden i fri skrivning för E1

Kvoten positiva/negativa
uttalanden



Elevenkätens sista uppgift (34) ger en generell uppfattning om skoltrivseln, då eleverna helt enkelt tillfrågas om, hur de känner sig, när de tänker på skolan. Dessutom kan man här se skillnaden i trivsel mellan centralskolan och hemskolan.

Diagram 7. Skoltrivsel på centralskolan (Lä) och hemskolan (Hä) enligt elevenkätens fråga 34



Diagrammet visar, att trivseln på hemskolan är avsevärt bättre än på centralskolan. Dessutom kan man observera, att den på hemskolan är bättre under högstadietiden än under våren i årskurs 6. Detta skulle kunna tolkas så, att eleverna trots bussningens negativa effekter uppskattar att vara borta från hemskolan ett par dagar i veckan. En annan förklaring kan vara att de uppskattar hemskolan bättre, när de fått möjlighet att jämföra med centralskolan. Eftersom bussningen och såväl fysisk som psykisk miljö på centralskolan upplevs så negativ enligt elevernas uppsatser förefaller den senare förklaringen mest trolig.

När man studerar skillnaderna i attityder till de båda skolorna mera i detalj, finner man att förhållandena på hemskolan genomgående upplevs som mera tillfredsställande. Nedanstående tablå visar i vilka avseenden hemskolan upplevs som bättre.

1. Kamratrelationer

Mindre ensamhetskänslor och lättare att få kontakt
med kamrater

Trevligare att ha rast

Mindre mobbning

Mindre grupptryck

2. Lärarna och undervisningen

Lättare att få kontakt med lärare, som vi inte har lektion
med en viss dag

Bättre ordning på lektionerna

3. Fysiska miljön

Mera lagom skolstorlek

Mindre förstörelse

Trevligare lokaler

Lättare att hitta

4. Fritiden

Piggare vid hemkomsten

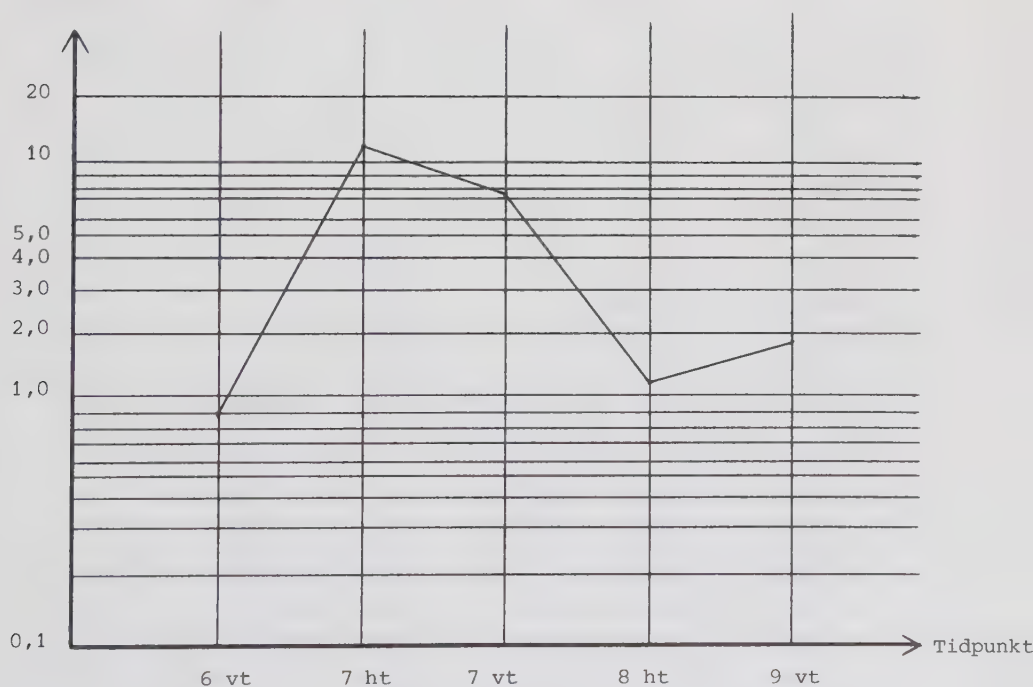
Dessa resultat visar god överensstämmelse med tidigare forskning. Beträffande kamratrelationer och gemenskap har som tidigare nämnts såväl Andrae (1980) som Ekholm (1971) betonat hemskolans respektive den mindre skolans betydelse. Heineman (1972) har beträffande mobbningens samband med skolstorleken funnit liknande resultat. I Löf, Oscarsson & Silvéns (1972) undersökning finner man likaledes överensstämmande resultat med föreliggande studie beträffande vandalisering. Totalt sett ger enkätfrågorna alltså en klar indikation om, att trivseln är bättre på den lilla hemskolan än på centralskolan. Detta gäller, antingen man studerar elevernas attityder i ett generellt perspektiv eller i ett mera detaljerat.

Jämför man kvoten positiva/negativa uttalanden, som eleverna redovisar i sina uppsatser, med skoltrivseln enligt elevenkätens fråga 34, dvs om man studerar diagrammen 6 och 7, finner man totalt sett en försämring av attityderna under höstterminen i årskurs 8. Attityderna till hemskolan (Hä) är visserligen mycket positiva, men trenden är

densamma som för de båda andra kurvorna. Betraktar man kvoten 1,0 och attitydvärdet 3,0 som neutralnivåer, visar den fria skrivningen och attityderna till centralskolan nära nog en identisk utveckling från höstterminen i årskurs 7 till vårterminen i årskurs 9 med negativa värden vid de båda sista mättillfällena. Det råder alltså en god överensstämmelse mellan resultaten från den fria skrivningen och elevenkäten. Detta bekräftas också av en tidigare redovisad jämförelse (7.2.4) av vilken bl a elevernas inställning till den fysiska och psykiska miljön och skolstorleken framgår. Av elevernas uppsatser kan man också avläsa attityderna till framtiden. Dessa är under hela högstadietiden positiva, vilket framgår av följande diagram.

Diagram 8. Kvoten positiva/negativa uttalanden inför framtiden för E1

Kvoten positiva/negativa
uttalanden



Denna inställning beror nästan uteslutande på, att eleverna varit nöjda med tanke på en fortsatt decentraliserad organisation. Även i årskurs 6 har eleverna med tillförsikt sett fram mot skolgång på två skolor men också känt oro inför skolskjutsningen. Denna oro upphör i 7:an men återkommer i 8:an och 9:an, där den i det senare fallet är kopplad till transporter till gymnasieskolan. Det framgår alltså klart av uppsatserna att tankar på och föreställningar om skolskjutsning väcker negativa känslor, bl a i samband med byte av skola. Eleverna oroar sig i årskurs 6 också för antalet läxor och prov samt för den psykiska miljön. Inför gymnasiet motsvaras detta av oro inför den nya kamratsituationen. Det framgår emellertid inte att eleverna känner någon oro inför tanken på att ha undervisning på en större skola.

Om man studerar elevernas trivsel med de olika skolämnena, finner man, att denna överlag är god. Den koncentration av undervisningen i de laborativa ämnena fysik, kemi och biologi, som av hänsyn till utnyttjandet av specialsalar förlagts till centralskolan, har inte medfört upplevd otrivsel hos eleverna. Vissa kraftiga attitydförsämringar har via elevernas uppsatser kunnat spåras till, att lärarvikarier har skött undervisningen under en längre period. Av resultaten från elevernas fria skrivning, elevenkäten och ämnesattitydenkäten kan man sammanfattningsvis dra följande slutsatser:

Skolskjutsningen spelar en betydande och negativ roll för elevernas upplevelse av skolvardagen, även om en viss tillvänjning sker till resor 2 dagar i veckan. Elever känner oro inför tanken på transporter till och från skolan i samband med skolbyten.

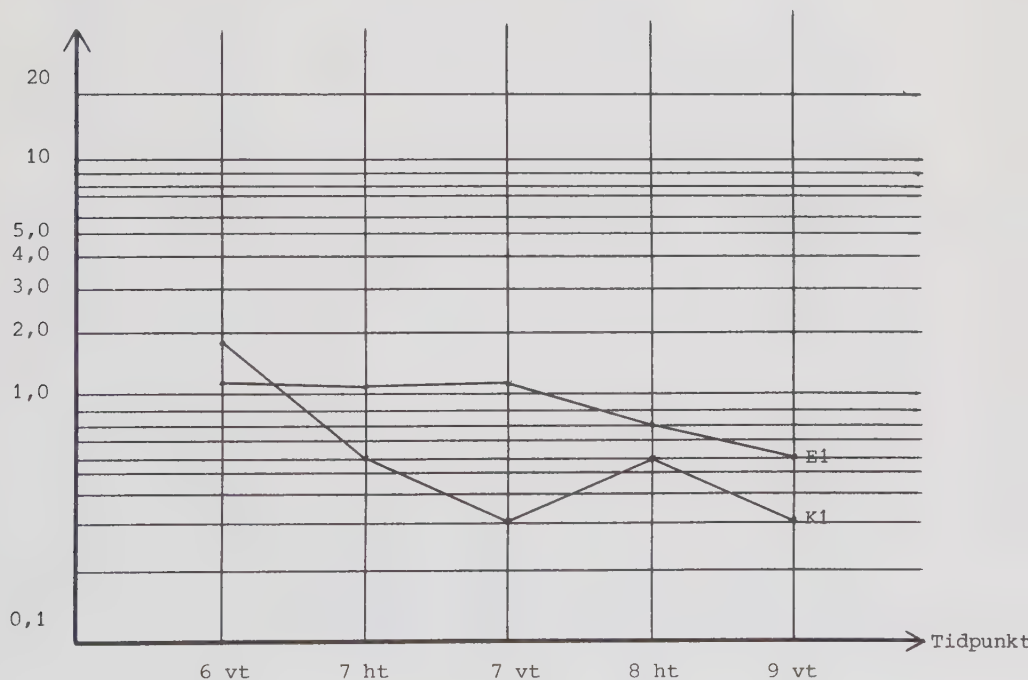
Skolstorleken upplevs av eleverna som lagom på den mindre hemskolan men för stor på centralskolan. Kamraterna, lärarna och undervisningen, den fysiska miljön och fritiden upplevs som positivare i situationen på hemskolan. Eleverna känner dock inte på förhand något obehag vid tanken på att gå i en större skola.

Organisationen med undervisning på både hem- och central-skola upplevs som positiv med tanke såväl på nusituationen som framtiden. Man kan inte iaktta några negativa effekter som en följd av de laborativa ämnenas koncentration till centralskolan.

En jämförelse av uttalanden i uppsatserna mellan E1 och gruppen elever som bor och går i skolan på centralorten (K1) visar genomgående mera positiva attityder hos experimentgruppen, vilket framgår av följande diagram.

Diagram 9. Kvoten positiva/negativa uttalanden i fri skrivning för grupperna E1 och K1 (nusituationen)

Kvoten positiva/negativa
uttalanden



K1:s negativare inställning till och upplevelse av skolan beror framför allt på missnöjet med antalet läxor och prov under högstadiet. Uttalanden som är knutna till skolstorlek som fysisk och psykisk miljö förklarar en del av den negativa inställningen men ger också exempel på, att eleverna är positiva till den stora högstadieskolan. Man kan här spåra en viss ambivalens i inställningen, som inte finns hos E1-gruppens elever, som är negativa till centralskolan i dessa avseenden.

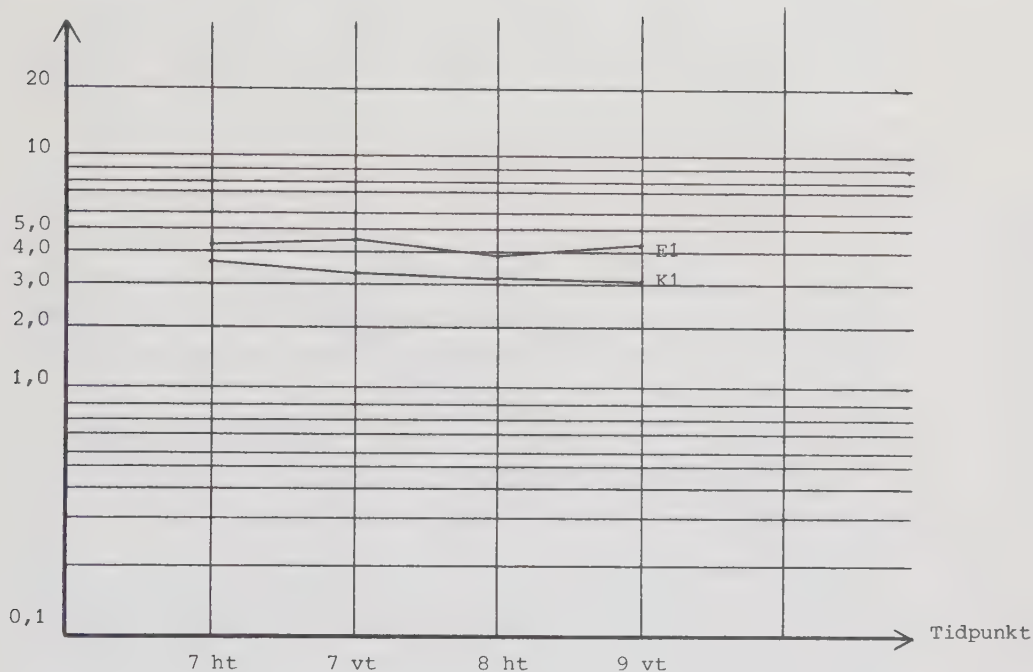
Även beträffande framtidstron kan man se, att E1 har en positivare inställning. K1-gruppens elever hoppas eller tror hela tiden på en förbättrad psykisk miljö men känner oro inför ett ökat antal läxor och prov. Den känsla av ängslan inför gymnasiet beträffande kamrater, som E1-gruppens elever visar i årskurs 9, finns även hos centralortsbarnen vid motsvarande tidpunkt. Av uppsatserna framgår alltså, att eleverna i experimentgruppen (E1) är mera tillfreds med sin skolsituation än gruppen elever med skolgång och bostad i centralorten; detta trots att de transporteras till skolan två dagar i veckan.

Elevenkätens generella trivselfråga (34) gav nedanstående bild av de båda gruppernas opinioner. Värdena speglar för E1 enbart inställningen till centralskolan. Hänsyn har tagits till skillnader grupperna emellan i årskurs 6. Resultatet kan därigenom sägas ha rensats från inflytandet av elevernas uppfattning av skoltrivsel i årskurs 6.

Diagram 10 visar att E1:s elever trivs bättre i centralskolan än K1:s. Eleverna i experimentgruppen är mera tillfreds än kontrollgruppen med de flesta förhållandena på centralskolan enligt nedanstående tablå. I de fall eleverna bedömt enbart centralskoleförhållanden har markeringen (Lä) gjorts.

Diagram 10. Skoltrivsel enligt elevenkätens fråga 34
för E1 och K1

Attitydpoäng



1. Kamratrelationer

Mindre ensamhetskänslor och lättare att få kontakt med
kamrater (Lä)

Mindre mobbning (Lä)

Mindre grupptryck (Lä)

2. Lärarna och undervisningen

Lättare att komma överens med lärare

Lärare talar oftare om trivselfrågor

Lättare med klassföreståndarkontakten

Bättre ordning på lektionerna (Lä)

Färre tillrättavisningar

Mera nöjda med antalet läxor

Mera nöjda med lärarkraven

3. Fysisk miljö

Mera positiv inställning till skolstorleken (Lä)

Mindre förstörelse (Lä)

En del av den positiva hållningen till de övriga förhållandena kan förklaras av att attityderna till hemskolan finns inbakade i elevernas bedömningar. Den samlade bild, som uppsatser och enkäter ger, visar att eleverna med skolskjutsning totalt sett trivs bättre med skolgången än gruppen med skolgång på bostadsorten, även om man i vissa avseenden, som nämnts ovan, särskiljer attityderna till centralskolan.

E1-gruppens elever visar också bättre trivsel med skolämnen generellt, även om det inte här rör sig om dramatiska skillnader grupperna emellan. Jämfört med en grupp elever (E2), som fått pröva samma decentraliserade organisationsform, trivs E1 bäst enligt vad som framkommer både av uppsatser och enkäter. Man kan dock konstatera, att denna andra experimentgrupp liksom E1 är nöjd med den nya organisationen. E1-gruppens elever trivs också bättre än eleverna med fem dagars skolskjutsning enligt resultaten från den fria skrivningen.

Såväl E2- som K2-gruppens elever upplever skolskjutsningen som negativ i årskurs 7. De elever som får skolskjuts 5 dagar i veckan tycker att skolstorleken är mera lagom än eleverna i den första experimentgruppen.

Sammanfattningsvis kan alltså sägas, att samtliga skolskjutsgrupper upplever transporter som negativt och att en av de grupper som fått skolgång på två ställen är mindre tillfreds med skolstorleken på centralorten än elever med skolskjutsning alla dagar. Skiljaktigheten i uppfattningen om skolstorlek kan bero på, att den sistnämnda gruppen inte har haft någon mindre skola att jämföra med och därför anpassat sig mera till centralskolans storlek. Skillnaderna i trivsel med skolämnena mellan experimentgrupp 1 och den andra kontrollgruppen är små. Skillnaderna mellan experimentgrupperna beror på en svagt positivare inställning hos grupp 1 (E1). Eleverna i de olika grupperna trivs med skolämnena och visar endast i undantagsfall missnöje. Som tidigare nämnts har detta i flera fall berott på att vikarier skött undervisningen. Att fungera som tillfällig lärare i en högstadielklass är

ingen lätt uppgift. Det är därför inte förvånansvärt att eleverna kan uppleva en sådan lärare som otillräcklig och därmed också få en negativ inställning till ämnet. Eleverna uttalar sig annars genomgående positivt om sina lärare både med tanke på undervisning och person. Det finns ett klart samband mellan elevers trivsel med ämnen och kurser och upplevelser av lärarpersonligheten (Heider, 1958) som kan vara värt att framhålla i detta sammanhang.

8.2 Prestationer

För att få en uppfattning om elevernas prestationer har experimentgrupp 1 jämförts med kontrollgrupp 1, dvs elever med två dagars skolskjutsning jämföres med en grupp "vanliga" skolelever på centralorten.

För att göra bedömningen rättvisare mellan grupperna har hänsyn tagits till standardprovsresultat i årskurs 6. Det finns ett klart samband mellan resultaten i årskurserna 6 och 9. Experimentgruppens slutbetyg visar en stor jämnhet mellan ämnena. Från genomsnittsbetyget 3,2 finns en genomsnittlig variation på endast en tiondel. Betygen har således en jämn och förhållandevis hög nivå. Centralortens elever skiljer sig inte från E1's beträffande medelbetyg även om variationerna är något större mellan de enskilda ämnena.

8.3 Föräldrarnas attityder

De föräldrar, vars barn fått skolskjutsning endast 2 dagar i veckan (E1 och E2) har en positiv inställning till den nya organisationen under höstterminen i årskurs 7. De tycker dock, att tiden för familjeliv, läxläsning, fritidsaktiviteter och kamratsamvaro påverkas i negativ riktning av skolskjutsningen. Likaså anser de, att tidsåtgången för transporter till och från centralskolan är ganska stor. Man kan dock inte spåra någon otrygghet förknippad med själva bussningen. De tycker, att det bästa vore att ha ett eget högstadium på hemorten. Att föräldrarna ändå anser att ca 4 dagars bussning är lagom, om skolskjutsning är nödvändig, är svårt att förklara. Kan föräldrarna ha miss-

förstått frågan och tolkat den som att de skulle uppge det maximala antalet dagar, som de kunde tänka sig i en sådan situation? Jämför man den ena experimentgruppens föräldrar (E1) med föräldrarna till de elever som bussas fem dagar i veckan, finner man en större tillfredsställelse hos den förra gruppen. De är nöjda med decentraliseringen och tycker, att tidsåtgången för transporter är rimligare. Likaså bedöms tiden för familjeliv och fritidsaktiviteter räcka till bättre. Detta till trots uttrycker experimentgruppens föräldrar en starkare önskan om att få ett eget högstadium. Detta kan bero på, att de nu fått pröva en modell, där de kunnat jämföra hur eleverna fungerar de dagar som de får undervisning på centralskolan med dagar med skolgång på hemorten.

8.4 Läraropinioner

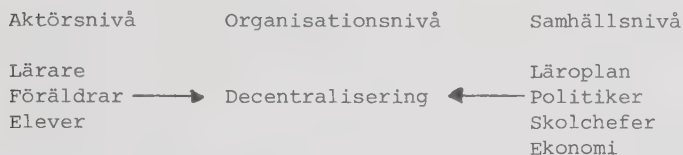
Lärarna tycker att de har en ganska stor arbetsbelastning på båda skolorna och att individualisering kan vara svår att genomföra. De menar också, att såväl samarbetet med kollegor som kontakterna med skolledningen är sämre på den lilla skolan. De upplever den fysiska miljön och tillgången på hjälpmedel i undervisningen som bättre på centralskolan, även om förstörelsen där är större. Det är lättare att samordna undervisningen mellan olika ämnen på centralskolan. Detta är i ett ämneslärarsystem naturligtvis kopplat till möjligheten att samarbeta med kollegorna. Lärarna uppger att det är svårare att arrangera specialundervisning åt elever med särskilda behov på den mindre skolan. Detta gäller såväl inom som utanför klassens ram. Eftersom en viktig utgångspunkt i Lgr 80 är att kunna ge en undervisning med hänsyn till olika elevers förutsättningar måste en brist i detta avseende ses som något allvarligt.

Resorna är lärarnas största bekymmer. En del lärare har bostäder inte långt från elevernas hemort, medan andra bor i centralorten. Transporterna har lösts genom färd med egen bil eller taxi. Även om kostnader i samband med resorna på olika sätt kan kompenseras ekonomiskt, innebär de, att lärarna tycker, att de är arbetsamma. Här återstår

säkert mycket att bearbeta med hjälp av t ex fackliga förhandlingar. Det är rimligt, att en kommun som gör ekonomiska vinster p g a minskade transportkostnader i samband med en decentralisering av detta slag, kompenserar lärarna för en totalt sett ökad arbetsbelastning. Kanske en tidsnedsättning med minskat antal lektioner i undervisningsskyldigheten kan vara en lösning. Lärarna vantrivs inte på den lilla skolan men föredrar den stora mycket klart.

8.5 Teoretiska anknytningar

Applicerar man ett organisationsteoretiskt synsätt på föreliggande undersökning kan med utgångspunkt i Berg & Wallin (1982) följande illustration göras:



På aktörsnivån har föräldrarna agerat för att få ett eget högstadium på den mindre orten. Lärare och elever har inte i samma utsträckning deltagit i verksamheten i detta avseende. Läroplanen föreskriver hur undervisningen skall se ut ämnesmässigt genom timplanerna. Detta innebar i början på 60-talet med högstadiets krav på specialsalar att centralskolorna växte fram. Politiker och skolchefer fick utforma en skolorganisation inom ramen för de olika kommunernas lokalmässiga och ekonomiska resurser. Givna ramar gör att man lätt låser sig i en viss organisationsform. Alltför mycket hänsyn tas kanske t ex till ekonomiska aspekter. Risken är då att man glömmer bort de konsekvenser organisationen kan få för elevernas, föräldrarnas och lärarnas trivsel. Studien visar att föräldrar genom en relativt måttlig insats av brev och inlagor och genom annan uppvaktning riktad till politiker och skolchefer kan påverka organisationen indirekt och genom samverkansgrupper även direkt, sedan försöket med decentralisering igångsatts.

Beslutet om att pröva en decentraliserad högstadieorganisation är ett exempel på hur man på det lokala planet

genom "gemensam styrning" i Svingbys (1977) anda har genomfört en förändring.

Utvärderingsarbetet som presenteras i denna framställning kan mycket väl illustrera Appelquists (1973) resonemang om utvärdering som självreflexion. Elevernas, föräldrarnas och lärarnas attityder till den nya organisationsformen har haft stor betydelse för hur denna har kommit att utformas och förändrats. Den filialskola som byggdes under försökets gång är ett exempel på en sådan lokalmässig reflexion liksom andra förbättringar av den fysiska miljön.

Försöket har alltså förberetts, genomförts, utvärderats och i vissa avseenden reviderats till sitt innehåll på ett sådant sätt att alla inblandade parter känt stor delaktighet. Det har också under försökets gång givits informationer som gjort det möjligt att följa utvecklingen för såväl beslutsfattare som aktörer. Båda dessa faktorer, dvs försökets karaktär och informationen kring det är förmodligen viktiga ingredienser i en demokratisk skolpolitik på lokal nivå och kan säkert bidra till ökade kunskaper om och politisk insikt i hur skolan som organisation kan påverkas och förbättras.

En sådan politisk insikt är också nödvändig för att få en utveckling till stånd (Lindblad, 1980) i synnerhet, i ett försök som detta med flera viktiga och känsliga beroendevariabler, t ex trivsel för olika inblandade parter, ekonomi och trafiksäkerhet.

Av de teorier med ekologisk utgångspunkt som tidigare presenteras förefaller Kansasskolans, med Barker & Gump (1964) i spetsen ligga denna undersökning närmast. Dessa båda forskare för med "the theory of behavior settings" in ett ekologiskt resonemang i samband med små och stora skolor. Förhållandena i olika "behavior settings" av icke schemabunden karaktär är enligt denna teori bättre på små än stora skolor.

De elever i föreliggande undersökning som haft möjligheter att i uppsatser och enkäter uttrycka sina upplevelser i två olika skolmiljöer, hemskola och centralskola, nämligen de båda experimentgrupperna 1 och 2 befäster

"the theory of behavior settings". Enkätuppgifter med starkt innehållsligt samband med icke schemabundna förhållanden i en upplevelse av ensamhet, mobbning, grupptryck, lärarkontakt och förstörelse, visar alla att eleverna anser att förhållandena är bättre på den mindre hemskolan än på centralskolan.

Eleverna förstärker detta intryck i sin fria skrivning genom att de i sina bedömningar av den psykiska miljön klart föredrar hemskolans.

Den förändring som högstadiet med skolgång på centralskolan ändå innebär kan emellertid också rymmas i Bronfenbrenners teori om olika miljöinflytelsers betydelse. De sociala relationer som under låg- och mellanstadietiden utvecklats i elevernas hemortsmiljö skänker naturligtvis en trygghet för dem. Den allmänt positivare inställning som föräldrarna till eleverna i den decentraliserade organisationen har, jämfört med dem som har barn som åker skola, skjuts varje dag, är förutom tidigare nämnda elevattityder ett bevis för hemmiljöns betydelse. Tiden för familjeliv och fritidsaktiviteter bedöms nämligen av föräldrarna som bättre i en decentraliserad organisationsform. Föräldrars åsikter kan ofta vara ett värdefullt komplement till elevernas egna uppfattningar påpekade barnpsykiatern Cederblad i en intervju (Hansson m fl, 1984).

Att gå tillbaka till den gamla byskolemodellen är naturligtvis inte vare sig möjligt eller kanske önskvärt. Men visst kan man få en tankeställare om man läser inledningskapitlet i SÖ:s skrift "Skolan är en del av samhället" (Unevik, 1983). I detta avsnitt med rubriken "Byskolan" beskriver Unevik sina personliga upplevelser av "närsamhällets och församlingens skola", skolan i bygden. Orten är Bäckседа, sedan 1952 belägen i Vetlanda kommun.

"Jag tjänstgjorde i Snärle skola i fem år (1951-1956, egen anm). En skola

utan
gymnastiksal
slöjdsalar
skolmåltidsverksamhet
skolskjutsar
tillgång till specialister
hem och skolaförening

men med

en levande gemenskap med 'bygden' (hembesök, potatisplockning, kottplockning, skidtävlingar, skolfester, skoltidning, gudstjänster, filialbibliotek, skolresor och examensfester), en personlig och nära vänskap med kolleger, ett arbetssätt som tvingade att ta ansvar för sig själva och för varandra, nödvändiga hjälpmedel."

Hur mycket ekologi ryms inte i denna beskrivning!

"Ansvaret för skolans verksamhet vilade nästan helt på lärarna i skolan .

Kommunsammanläggningen 1952, då Bäckseda blev en del av Vetlanda landskommun, innebar inga större förändringar. Centralorten Ekenässjön låg långt bort.

På gott och ont var byskolan en del av sitt närsamhälle."

Slutligen vill jag göra följande reflexion. I samband med arbetet med denna undersökning har ett antal seminarier vid institutionen ägt rum. Vid ett av dessa påpekade en deltagare värdet för Hästvedabarnen att få komma till centralskolan i Hässleholm och på så sätt möta "verkligheten".

Min kommentar var då: Hur vet man att "verkligheten" ligger i Hässleholm? Det måste enligt min uppfattning få finnas flera verkligheter i form av olika miljöer. Det kan inte vara ett rimligt syfte att vare sig skolkulturellt eller näringslivspolitiskt söka begränsa människors valmöjligheter till en slags enhetlig, strömlinjeformad verklighet.

De elever som bor och har sina rötter i det mindre samhället trivs av undersökningsresultaten att döma med att i begränsad omfattning skjutsas till centralskolan. Deras skolprestationer tycks inte påverkas i någon riktning. Det förefaller mig med tanke på att de flesta eleverna i undersökningens experimentgrupper kommer att fortsätta sina studier på gymnasieskolan i centralorten som ytterst värdefullt, att de får en gradvis anpassning till den nya miljö, som då möter dem. Den decentraliserade organisationsformen tycks erbjuda dem en sådan.

SUMMARY

Aims and background (Chapters 1 and 2)

The project presented here has been initiated by Hässleholm's Municipality and is an example of a field study effected under the municipality's local development scheme in co-operation with the Malmö School of Education. This is a new trend in educational research in Sweden.

The purpose of the project has been influenced by the request for specific information from the School Board of Directors. The intense centralization in particular of the senior school level brought about by the comprehensive school reform has resulted in the busing of large numbers of pupils to and from school.

To reduce the amount of busing and to give even the senior school pupils the possibility to at least partially remain in their home community, the local council decentralized its organization in 1980. The pupils were thereby able to remain in their home community three days per week and to be bused to the central school two days per week.

The main purpose of the project was to study the pupils' achievements and attitudes during the senior school period. The group, hereafter called E1 (Experimental group 1), is compared with another group of pupils who reside in the local town where the central school is located. This second group is of course not bused and will hereafter be referred to as C1 (Control group 1). E1's pupils are also compared to a group that is bused every day, C2 (Control group 2), and a group that is bused three days per week from autumn term 1981, E2 (Experimental group 2).

The project also describes the parents' attitudes to their children's schooling in groups E1 and E2 and the opinions on the work situation of the teachers engaged both at the town school and the community school.

Almost 279 000 pupils in Sweden are bused and almost half of them are senior school pupils. The most common busing arrangement is that special school buses are used exclusively for school children. The children in this project however

use normal public transport which is the second most common form. This saves the council considerable sums of money. Busing is only one part of the total amount of traffic within the county. If one wishes to create a good economic situation an assessment of the entire traffic situation is necessary. In order to attain better technical, economic and road safety solutions, Chalmers Institute of Technology in Gothenburg has designed a computer programme for the planning of busing (Petterson, Johansson and Liljemark, 1983).

Important factors to be taken into consideration here are vehicle utilization i.e. number of passengers with regard to the vehicles capacity and optimal timetable intensity. Even the question of co-operation is important.

No statistics are collected in Sweden concerning the number of accidents incurred in connection with busing but the Ministry of Transport has released some data which show a very low accident rate. Disembarkation from vehicles seems to be the most dangerous situation. During the past 10 years the number of busing accidents between the central school (Hässleholm) and the home community (Hästveda), approximately 20 kilometres, are one death in connection with getting onto the bus and a number of injured children when the bus went off the road.

Research and Theory (Chapters 3 and 4)

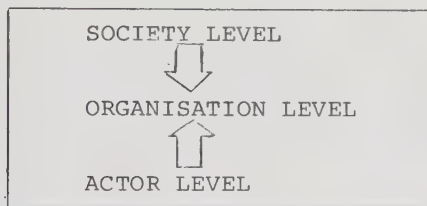
The earlier research on this subject is focused on the areas; school busing, large and small schools and organisation. Projects have been conducted in the nordic countries and elsewhere. The results show that busing does not necessarily lead to a deterioration of school results or the children's well-being. In those cases where it has been possible to note a difference, these have however been in a negative direction.

The size of the school does however play an important role for both school results and well-being. Smaller schools are better than larger ones.

The research review also shows an "organisation case" where, by decentralizing the senior school the problem of

"noisy and unruly" busing pupils was solved. Three teachers at the central school started a development group which with the aid of the council was able to offer the pupils two days busing per week instead of five.

From an organisation theory point of view the above example describes how teachers at the actor level can influence a change in the school's organisation.



The actor level consists in the model of teachers, pupils and parents. The society level includes school officials, laws and regulations governing schools and economic limits. These together form the school's organisation which is embedded in a hierarchic system (Berg and Wallin, 1982, 1983).

Local autonomy also means a greater responsibility at the actor level (Lindblad, 1980). The involved parties must be aware of the outer limits drawn up by central authorities.

School changes also have ecological grounds. The ecological point of view accentuates the co-relation between man and the environment and particularly his dependancy on the proximal environment. The first psychologist to draw attention to this fact was Lewin (1943).

Barker and Gump (1964) have developed a theory about the importance of large and small schools for the pupil's behavior, "The theory of behavioral settings". The term "behavioral setting" is defined as "a cluster of activities and related behaviors that occur at a given place and a given time" (Willems, 1965). When the number of pupils at a school increases, the number of "behavioral settings" does not increase at the same rate. The increase in "behavioral settings" is mainly limited to other activities than classroom lessons; for example at breaks.

Bronfenbrenner (1979) has created a model to explain the importance of coupling together different environmental influences. The family, the neighbourhood, the peer group, the work place, school and play school are components that work together and influence our perception of the ecological context of our proximal environment. In a decentralized organisation the pupils can remain in their home community proximal environment a few days each week.

Method, instrument and data treatment (Chapters 5 and 6)

The enquiry has the character of a longitudinal field study. The subjects have been studied in their natural environment. Not being in control of many variables must be regarded as natural in a field study.

The table below describes times for measurements and groups:

Measurement no.	Date	Group			
1	Spring 1980	E1 ⁶		C1 ⁶	C2 ⁷
2	Autumn 1980	E1 ⁷		C1 ⁷	C2 ⁸
3	Spring 1981	E1 ⁷	E2 ⁶	C1 ⁷	C2 ⁸
4	Autumn 1981	E1 ⁸	E2 ⁷	C1 ⁸	C2 ⁹
5	Spring 1983	E1 ⁹	E2 ⁸	C1 ⁹	

The exponentials indicate the school year for each respective measurement.

For the study of pupils' attitudes, two instruments have been used. The pupils have written essays allowing them to spontaneously declare their feelings about going to school. The contents have after a control comparison with a fellow researcher and adjustment, been categorized according to the following table.

Table of essay categories:

1. Number of teachers
2. Teacher as a person/educator
3. Friends
4. Physical environment
5. Homework
6. Tests

7. Grade of difficulty of lessons
8. Truancy
9. School meals
10. Number of spacial facilities
11. Leisure time
12. Busing
13. Organisation
14. Psychological atmosphere

The second instrument was a questionnaire with 34 questions. It covered the main areas of social relations, the classroom situation, leisure time and the physical atmosphere of the school. The last question on the questionnaire was of a general character where the pupils were asked how they enjoyed school on the whole. Each question was accompanied by 5-point scale choice of answer.

To examine the structure of the questionnaire a factor analysis of the answers from the 6th year pupils in groups E1, C1 and E2 was effected. Two factors were found namely "the teacher and teaching" and "relationship with friends". In the presentation of the results each question has however been presented individually. Both factors are co-related with the last question i.e. school well-being. The questionnaire seems then to measure what it was intended to measure i.e. different aspects of school well being. The two instruments mentioned above represent thus complementary methods. The pupils were also given the possibility of expressing their attitudes to different school subjects on a 5-point scale. Their achievements were checked by means of their school marks and their results on the Central Standardized Test.

The teachers' questionnaire was composed of 18 questions each with a 5-point scale choice of answer and room for comments, on a similar pattern to the parents' which had 10 questions.

The teachers' questionnaire included questions about co-operation with colleagues, about pupils, the school administrators, parents, special training, care of pupils, teaching, general well-being, work-burden, travel and the physical environment.

The parents' questionnaire included questions on amongst other things, how busing affected the childrens leisure time,

family life, homework, relationships with friends and the parents' feelings toward busing.

A presentation of the design follows:

Table of analysed results:

<u>Sub-study</u>	<u>Dependent variable</u>	<u>Statistical method</u>
E1 through school years 7-9	Attitudes to school Attitudes to subjects	Analysis of variance with repeated measurements
Between E1 and C1 Through years 7-9	Attitudes to school Attitudes to subjects School report year 9	Analysis of co-variance with repeated measurement
Between E1, C1 and C2 year 6	Central Standard Test year 6 School marks year 6	Analysis of variance
Between E1, E2 and C2 years 7-9	Attitudes to school Attitudes to subjects	Analysis of variance
E1 for comparison of local and central schools	Attitudes to school	t-test
Between parents in the different groups E1, E2 and C2	Attitudes to the decentralised organisation	Analysis of variance

As one of the main intentions has been to study group E1, this group is presented in all the analyses of pupil data. In cases of co-variance analysis both Central Standard Tests and school marks have been used as co-variates for the marks in school year 9. On studying attitudes through school years 7-9 calculations in some cases are based on the equivalent variable from years 4-6 as a co-variate. In another series of calculations the school reports have been used as co-variates.

The character of field study has not enabled a random selection of the pupils to be made in this investigation. The results of the Central Standard Test show however that groups E1, C1 and E2 are comparable and group variances concerning Central Standard Test and school reports show no significant differences.

Results (Chapter 7)

Well-being in school

The pupils' attitudes to school in group E1 have, according to the essay analysis, changed in a negative direction between school years 6 and 9. This is mainly due to their dissatisfaction with the busing and the central school's psychological environment. The pupils are however happy with the decentralized organisation and the psychological environment of the home community school.

Among the negative statements about school that are not related to the type of organisation, are those expressing distress over the large number of tests and the large amount of homework particularly during autumn term in year 9. The use of the autumn marks as the selective instrument for admission to the upper secondary school is clearly a stressor. To the positive statements are the pupils' assessments of their teachers both as individuals and as professionals.

Statements about the future are scarcer than statements about the present. They have in year 6 a somewhat negative tendency due to the negativity to busing. Some of the pupils would like to receive all their schooling in the local community school. After the switch from the intermediate level (school years 4-6) to the higher level (school years 7-9) the statements about the local school have a mainly positive character. This is due to the fact that the pupils feel more at home and look forward to a continued decentralized organisation.

Compared with groups C1, C2 and E2 the pupils in E1 have, during the higher level years the most positive attitude to their present situation. This is so even in the case of thoughts on their school future. That the E2 group does not share this positive attitude toward school can be due to the extra attention given to E1 during the initial stages.

A study of the results of the school attitude questionnaire for the E1 group discloses a more positive attitude to the home community school during the higher level years than in school year 6 concerning feelings of loneliness, mobbing,

group pressure, discipline during lessons, correction by teachers, vandalism, physical surroundings and general well-being. A general question about well-being shows however no significant difference between measurements. In a comparison between the local and the central schools it is found that the pupils show preference for the local school as follows:

1. Relationships with peers

Less feelings of loneliness, easier to make contact with peers

More enjoyable school breaks

Less mobbing

Less group pressures

2. The teachers and the teaching

Easier to make contact with teachers

Better discipline during lessons

3. Physical environment

More suitable school size

Less vandalism

Nicer buildings

Easier to find your way around

4. Leisure time

More energetic on arrival home

These results are well in accordance with earlier research findings. With regard to peer relationships and a feeling of "togetherness" both Andrae (1980) and Ekholm (1971) have emphasized the importance of the local respectively smaller schools significance. Heineman (1972) has found similar results with regard to mobbing. Even in Löf, Oscarsson and Sivén's (1972) research about vandalisation similar findings were made. On the whole, the answers to the questionnaire give a clear indication that the pupils have a greater feeling of well-being in the small local school than in the larger central school. This is true irrespective of whether one studies the pupils attitudes in a general perspective or in more detail. If one studies the pupils' attitudes to the different school subjects one finds that they are on the whole good. From the results of the pupils' essays, the pupils' questionnaire and the subjects questionnaire the following conclusions can be drawn:

Busing plays an important and negative part in the pupils' experience of the school day even if a certain amount of accustomization occurs when the busing is limited to two days per week. The pupils feel nervous at the thought of busing to-and-from the new school.

The size of the school is experienced as positive at the local school but as too large at the central school. Peers, teachers and the teaching, the physical surroundings and leisure time are experienced as more positive at the local school. The pupils do not however feel anxiety about going to the central school when thinking about it in the 6th grade.

The organisation with lessons both in the local and the central school is, both with regard to the present and the future, experienced as positive. No negative effects can be found as a result of the fact that the science subjects are concentrated to the central school.

In a comparison between E1 and C1, E1 shows more positive results on general well-being. The pupils in E1 are more satisfied in most respects with the central school. In those cases where the experiment group's pupils have only assessed the situation at the central school the note (Lä) has been recorded.

1. Relationship with peers

Less feelings of loneliness, easier to make contact with peers

Less mobbing (Lä)

Less group pressure (Lä)

2. The teachers and the teaching

Easier to come on terms with teachers

Teachers speak more often about the pupils well-being

Better contact with form teacher

Better discipline during lessons (Lä)

Fewer corrective situations

Greater satisfaction with the amount of homework

Greater satisfaction with the demands of teachers

3. Physical environment

More positive attitude toward the size of the school (Lä)

Less vandalism (Lä)

The E1 pupils also show more positive attitudes to school subjects even if differences between groups are undramatic.

A comparison of E1 with E2 after the change from intermediate school (years 4-6) to senior school (years 7-9) shows marginal differences between groups. The E1 pupils spend less time day-dreaming and report better relationships with teachers than the pupils in E2. Both groups are critical to the physical environment of the central school.

A comparison between E1 and C2 shows less mobbing, better discipline during lessons and fewer corrective situations for the E1 group.

On the whole, the results of the pupil questionnaire show that the pupils in the E1 group have a more positive attitude toward school than the other two groups.

By comparing the opinions of the E1 group both in the written composition and in the answers to the questionnaire it is possible to see to what extent these two methods give coincidental results. In approximately 80 % of the comparative situations the attitudes coincided.

School results

The final marks for the experiment group showed an even standard for the different school subjects. From the mean 3.2, variation was on average, only 0.1. This (3.2) is a relatively high level of marks. The marks for the children at the central school do not differ from E1's with regard to mean value even if variation between subjects is somewhat greater. Pupils with a high score on the Central Standard Test in school year 6 have a similarly high level of marks in school year 9.

Parents' attitudes

The parents of children who were only bused two days per week (E1 and E2) had a more positive attitude to the new organisation during autumn term of school year 7. They do however feel that busing has had a derogatory effect on family life, homework, leisure activities and time spent with friends. They also feel that the amount of time necessary for busing is too long. No form of insecurity

connected with busing was discovered. They feel that the best solution would be a senior school in the home community.

If the parents of the experiment group (E1) are compared with the parents of the children bused five days per week a greater amount of satisfaction is found amongst the former. They are satisfied with the decentralization and feel that the amount of time spent on busing is acceptable. Similarly there is more time for family life and leisure activities. Despite this the experiment group's parents express a stronger wish for a local senior school. This may be due to the fact that they have been able to test a model that has enabled them to compare how their children function on days when they are bused to the central school with days when they receive their schooling in the home community school.

The opinions of teachers

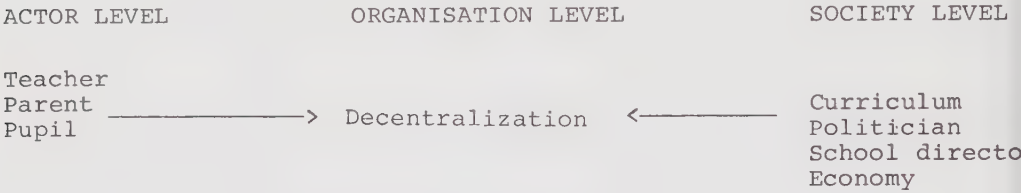
The teachers feel that they have a large work-burden both at the local and the central school and that makes individualisation difficult. They are also of the opinion that co-operation with colleagues and contact with the school administrators is worse at the smaller school. They also feel that they have a better physical environment and better technical equipment at the central school, even if vandalism there is greater. It is easier to co-ordinate teaching in different subjects at the central school, which is of course, in a subject-teacher system coupled to the possibility of co-operation with colleagues. The teachers also state that it is more difficult to arrange help for pupils with special needs at the smaller school. This is so both within the normal classroom and in special localities. As one of the basic points in the central curriculum (Lgr 80) is to take special consideration to the varying needs of different pupils, this criticism must be regarded as serious.

Travelling to-and-from the two schools is the largest problem for the teachers. Some of the teachers live near the local community whilst others live in the urban centre. The journeys have been made by own car or by taxi. Despite economic remuneration the teachers find the journeys arduous. Much still remains to be done here, negotiations with the

union for example. It seems reasonable to expect of a local authority, that saves money by reducing transport costs in connection with this type of decentralization, some kind of compensation for teachers whose total workburden increases. Perhaps a reduction of the number of lessons that each teacher holds is a solution. The teachers are not unhappy at the smaller school but they clearly prefer the larger one.

Discussion (Chapter 8)

With reference to Berg and Wallin's (1982) organisation theory perspective, the following illustration can be made.



The diagram shows how co-operation between different levels can create a change. The study shows that parents can by quite simple means affect an organisational change.

The decision to try a decentralized senior school organisation is an example of "mutual steering" (Svingby, 1977). The process of evaluation can illustrate Appelquist's (1973) idea of evaluation as self reflection. The experiment has been prepared, realized and evaluated and to some extent revised in such a manner that all parties engaged have felt a great deal of involvement. Good information has made it possible to follow the experiment's development. These circumstances have probably contributed to the good result.

Of the theories presented in this project, the Kansas school's by Barker and Gump (1964) seems to be closest. Their way of seeing the state of affairs in small and large schools is well in accordance with the results concerning the pupils attitudes to different sized schools. Both of the experiment groups, in several aspects, prefer the smaller, local school.

The change incurred by moving up from the intermediate to the senior level can also be incorporated in Bronfenbrenner's

(1979) theory on the importance of various environmental influences. To remain mainly in the local environment does of course mean a greater sense of security for the pupils. The parents are of the opinion that there is more time for family life and leisure activities in a decentralized organisation.

According to the results of the project, the pupils who live in and have their roots in the local community, are getting on better when bused to a limited extent, to the central school. Their school results do not seem to be affected in any way. Bearing in mind the fact that the majority of these children will continue their schooling at the upper secondary school in the urban centre, a decentralized senior school would appear to give the pupils a gradual adjustment to their subsequent schooling.

REFERENSER

- Andersson, B.-E. Elevers skolmiljö: en översikt av forsknings- och utvecklingsarbete med inriktning mot grundskolan. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1983.
- Andrae, A. Grundskola i glesbygd. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1980.
- Andrae-Thelin, A., Råberg, A.-G., Wall, U. & Wennås, M. Lär där du bor - om skolan i glesbygden. FoU-rapport 41, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber, 1981.
- Appelquist, R. Programförklaring II: Organisationsutveckling i skolan. Rapporter från MIP-projektet, 8. Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen, 1973.
- Barker, R. The stream of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- Barker, R. & Gump, P. Big school, small school. Stanford: Stanford University Press, 1964.
- Barns trafiksäkerhet. Kommunikationsdepartementet 1979:6.
- Berg, G. & Wallin, E. Skolan i ett organisationsperspektiv. Lund: Studentlitteratur, 1982.
- Berg, G. & Wallin, E. Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Lund: Studentlitteratur, 1983.
- Bronfenbrenner, U. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- Brynielsson, T. & Pettersson, H.-P. Skolskjutsplanering. Kollektivtrafik i glesbygden. Institutionen för transportteknik. Göteborg: Chalmers tekniska högskola, 1974.
- Dahlöf, U. Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Göteborg Studies in Educational Sciences, 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1967.
- Dobson, R. Comparison of achievement, self-concept, perceived environment, and attendance of bused, white, fifth- and sixth-grade children. Humanist Educator, 1977, 3(15), 140. (EJ 161850.)
- Ekholm, M. Skolans anda och miljö. Projekt UG: Ungdom i Göteborg. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1971.
- Forsøksrådet for skoleverket. Små ungdomsskoler. (Forsøk og reform i skolen, nr 15.) Oslo: Universitetsforlaget, 1968.
- Gage, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago: Rand MacNally, 1963.
- Garbarino, J. Some thoughts on school size and its effects on adolescent development. Journal of Youth and Adolescence, 1980, 9(1), 19-31. (65-06290, PSYCINFO.)
- Gasparini, A. The reasons why farm children drop out of school. World Congress for Rural Sociology. Mexico City, 1980. (ED 200380.)

- Gill, P.E. Interaction effects on absence from school. Scandinavian Journal of Educational Research, 1977, 21(3), 147-153. (60-06152, PSYCINFO.)
- Grabe, M. School size and the importance of school activities. Adolescence, 1981, 16(61), 21-31.
- Gran, B. Hur trivs eleverna i skolan? (Stencil.) Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, 1977.
- Gregg, G.A. What can you learn at a junk yard? Small School Forum, 1982, 3, 6-9. (EJ 264965.)
- Gustavsson, Å. Ej till salu. Helsingborg: Liber, 1981.
- Göteborgs kommun. Planerad försöksverksamhet vid Ängsskolan/Eksäterskolan, 1979. (Stencil.)
- Hanghey, M. Changing times: Rural teachers' comment on the quality of their work life. Research report, British Columbia, 1983. (ED 238649.)
- Hansson, E., Håkansson, E. & Nordström, K. Intervju med professorn i barnpsykiatri Marianne Cederblad. Lund: 1984.
- Heider, F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.
- Heineman, P.-P. Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna. Stockholm: Natur och Kultur, 1972.
- Hyman, I. et al. Discipline in the high school: Organizational factors and rules for the school psychologist. School Psychology Review, 1982, 11(4), 409-416. (69-06734, PSYCINFO.)
- Jensen, O. et al. Trivsel i Gladsaxe skolevaesen. 1. En undersøgelse af trivsel og tilfredshed hos laererne i Gladsaxe skolevaesen. Mentalhygiejnisk Forskningsinstitut og Gladsaxe kommunes skolevaesen, 1970.
- Jensen, O. et al. Trivsel i Gladsaxe skolevaesen. 4. En undersøgelse af trivsel og tilfredshed hos elever i Gladsaxe skolevaesen. Mentalhygiejnisk Forskningsinstitut og Gladsaxe skolevaesen, 1971.
- Klason, L.E. Insyn i skolan. Lärarnas bedömning av arbets-situationen och deras syn på graden av måluppfyllelse i grundskolan. Stockholm: Sveriges Lärarförbund, 1971.
- Lannér, O. Utredning angående organisation av högstadieundervisning i Hästveda. (Stencil.) Hässleholm, 1979a.
- Lannér, O. Organisation av försöksverksamheten med högstadiefilial i Hästveda läsåret 1980/81. (Stencil.) Hässleholm, 1979b.
- Lu, Y.-C. et al. The impact of busing on student achievement. Growth and Change, 1973, 4(4), 4.
- Lunde, O. Anomia i skolen. En undersøkelse over ungdoms-skoleelevers avviksholding i ulike skolemiljøtyper. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, 1971.
- Lundgren, U. Model analysis in pedagogical processes. Stockholm: Institution of Education. University of Stockholm, 1977.

- Löf, T., Oscarsson, A. & Sivén, P. Skolmiljöer. Problemorientering i tre skolor av olika storlek. (Stencil.) Stockholm: Pedagogiska institutionen, 1972.
- Mallinson, G.G. Factors affecting college students' achievement in science. Final report. Office of education. Washington, 1969. (ED 028100.)
- Marklund, S. Skolklassens storlek och struktur. Studier rörande elevernas kunskaper i relation till klassens storlek och homogenitet. Acta Universitatis Stockholm. Stockholm studies in educational psychology 6, 1962.
- Marklund, S. Skolan i glesbygden. Undersökningar om de små skolornas och de långa skolvägarnas problem. Rapport från pedagogisk-psykologiska institutionen (Stockholm: Lärarhögskolan), 1968.
- McBeath, G.A. Achievement and school effectiveness. Three case studies. A report from the Alaska Department of Education. Fairbanks, 1982. (ED 233840.)
- Mills, N. Busing: Who's being taken for a ride? Commonwell, 1972, 96, 3. (ED 063431.)
- Olweus, D. Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
- Overman, B.C. Variety and intensity of school-related problems as perceived by teachers, parents and students. A study of schooling in the United States. Technical Report Series, No. 17. Los Angeles, 1980. (ED 214887.)
- Parrett, W.H. Instructional innovations for small schools. Small School Forum, 1982, 3, 13-14. (EJ 264967.)
- Persson, T. Östergårdsförsöket. (Stencil.) Halmstad, 1979.
- Petersen, A. Self-image and its correlates among rural high school youth. Annual meeting of the American educational research association. Toronto, 1978. (ED 154960.)
- Petersson, H. Skolskjuts och skolprestation. (Lic avh.) Stockholm: Pedagogisk-psykologiska institutionen (Stockholm: Lärarhögskolan), 1960.
- Pettersson, H.-Å., Johansson, B. & Liljemark, S. Skolskjutsplanering. Institutionen för transportteknik. Göteborg: Chalmers tekniska högskola, 1983.
- Riksdagsproposition 1950:70.
- Riksdagsskrivelse 1950:341.
- Rottier, J. Teacher burnout - small and rural school style. Education, 1983, 104, 72-79. (EJ 292121.)
- Råberg, A. Glesbygdsbarns övergång till högstadiet. Universitetet och lärarhögskolan i Umeå, Ped. rapporter, 62, 1977.
- Sarason, S.B. Skolekologi. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1980.
- Schmid, C.F. & Schmid, E.S. Handbook of graphic presentation. New York: Wiley, 1979.
- Schwartz, M. m.fl. Mobbning. Rapport från Stockholms skoldirektion. (Stencil.) Stockholm, 1973.

- SM/U: Statistiska meddelanden från statistiska centralbyråns enhet för utbildnings- och kulturstatistik, 1978:12.
- Statens offentliga utredningar. Skolplanering och skolstörlek. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete - SIA. SOU 1978:4. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensk författningssamling 1970:340. (Omtryck 1975:880.)
- Svingby, G. Mål för lärarutbildningen - några principiella synpunkter. Rapport utarbetad på uppdrag av 1974 års lärarutbildningsutredning. Utbildningsdepartementet DsU 1977:2. Stockholm, 1977.
- Svingby, G. Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet, 1978.
- Särtryck utbildningsdepartementet 1950:1.
- The inner-city village school. Forum for the Discussion of New Trends in Education, 1978, 21, 15-17. (EJ 191864.)
- Thibeault, R.J. The achievement of bus transported students. Journal of Teaching and Learning, 1977, 2(3), 1. (EJ 155700.)
- Unevik, P.-O. Skolan är en del av närsamhället. Om möjligheter och svårigheter i skolans samspel med närsamhället. SÖ:s serie "Skola i utveckling". Stockholm: Liber, 1983.
- Wicker, A.W. An introduction to ecolotical psychology. Monteray: Books/Cole Publishing Company, 1979.
- Widmer, G.W. A study to determine the acceptance and effectiveness of an experimental mobil unit which serves Wilford, Beaver, Delta and Filmore in southern Utah. Utah research coordinating unit for vocational and technical education. Salt Lake City, 1969. (ED 037260.)
- Willems, E.P. An ecological orientation in psychology. Merrill-Palmer Quarterly, 1965, 11, 317-343.
- Winer, B.J. Statistical principles in experimental design. New York: McGraw-Hill, 1962.
- Österberg, T. Sambandet mellan skolskjuts och skolframgång. Skola och samhälle. Pedagogiskt Forum, 1958, 2-3.
- Øygarden, S. et al. Grisgrendtprosjektet: Trivsel og tilpasning i ulike ungdomsskolemiljø. Oslo, 1971.

BILAGOR

Åk 6 vt Ämnesattityder. K1, E1, E2

Ämne	K1	E1	E2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Svenska	3,4	3,0	3,2	
2. Engelska	3,6	3,3	3,7	
3. Matematik	3,0	3,5	4,0	E2 $\neq$ K1, E1
4. Geografi	3,4	3,9	3,7	
5. Samhällskunskap	2,9	3,0	3,1	
6. Religionskunskap	1,9	1,9	2,5	
7. Historia	3,8	3,8	3,4	
8. Naturkunskap	3,4	4,1	3,7	E1 $\neq$ K1
9. Musik	3,2	4,0	3,1	E1 $\neq$ K1, E2
10. Slöjd	4,5	4,6	4,4	
11. Teckning	3,9	4,0	4,1	

Åk 7 ht Ämnesattityder. K1, E1, E2

Ämne	K1	E1	E2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Svenska	3,1	3,4	3,7	$E2 \neq K1, E1$
2. Engelska	3,3	3,5	3,5	
3. Matematik	3,4	3,5	3,5	
4. Geografi	3,8	4,2	3,4	$K1, E1 \neq E2$
5. Samhällskunskap	-	-	-	
6. Religionskunskap	2,6	3,3	3,1	$E1 \neq K1$
7. Historia	3,6	4,0	3,5	
8. Biologi	3,4	4,0	3,8	$E1 \neq K1$
9. Musik	3,0	2,4	3,6	$K1, E2 \neq E1$
10. Slöjd	4,4	4,7	4,4	$E1 \neq E2$
11. Teckning	4,4	4,1	2,8	$K1, E1 \neq E2$
12. Fysik	2,0	3,4	3,0	$E1, E2 \neq K1$
13. Kemi	-	-	-	
14. Tillval	3,6	4,0	3,7	
15. Fritt valt arbete	4,3	4,3	4,4	

Eleverna läste inte samhällskunskap, kemi i åk 7 ht.

Åk 7 vt Ämnesattityder, grupperna K1, E1, K2

Ämne	K1	E1	K2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Svenska	3,0	3,3	3,6	K1 = E1, K2
2. Engelska	3,2	3,1	3,1	
3. Matematik	3,4	3,5	3,4	
4. Geografi	3,7	4,2	3,9	
5. Samhällskunskap	-	-	-	
6. Religionskunskap	3,0	3,1	3,3	
7. Historia	3,2	3,5	3,4	K1 $\neq$ E1, K2
8. Biologi	3,1	4,0	4,3	
9. Musik	3,7	3,6	3,3	
10. Slöjd	4,0	4,2	4,3	
11. Teckning	4,1	4,5	3,9	
12. Fysik	3,3	3,5	3,0	
13. Kemi	3,6	3,7	3,3	
14. Tillval	3,7	4,2	4,5	K1 $\neq$ K2
15. Fritt valt arbete	1,0	2,8	1,0	E1 $\neq$ K1, K2

Eleverna läste inte samhällskunskap under åk 7 vt.

Åk 8 ht Ämnesattityder, grupperna K1, E1, K2

Ämne	K1	E1	K2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Svenska	2,7	3,8	3,3	K1 $\neq$ E1, K2
2. Engelska	3,2	3,0	3,0	
3. Matematik	3,5	2,8	3,6	
4. Geografi	3,2	3,9	3,8	K1 $\neq$ E1, E2
5. Samhällskunskap	3,4	3,4	3,4	K1 $\neq$ E1, K2
6. Religionskunskap	3,0	3,2	3,1	
7. Historia	3,3	3,7	3,8	
8. Biologi	3,2	4,0	3,8	K1, K2 $\neq$ E1
9. Musik	3,5	-	3,2	
10. Slöjd	4,0	4,2	4,4	
11. Teckning	3,6	2,5	3,7	K1, E1 $\neq$ K2
12. Fysik	3,5	3,4	3,1	
13. Kemi	3,7	3,7	2,9	
14. Tillval	3,5	3,4	3,3	K1, E1 $\neq$ K2
15. Fritt valt arbete	4,0	4,3	4,6	

Eleverna i E1-gruppen hade ej musik åk 8 ht.

Åk 9 vt Ämnesattityder, grupperna K1, E1

Ämne	K1	E1	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Svenska	2,9	2,9	
2. Engelska	3,1	3,4	
3. Matematik	3,0	3,5	E1 $\neq$ K1
4. Geografi	3,0	3,4	E1 $\neq$ K1
5. Samhällskunskap	3,3	3,3	
6. Religionskunskap	3,1	3,4	
7. Historia	3,5	3,6	
8. Biologi	3,0	3,1	
9. Musik	3,7	2,8	E1 $\neq$ K1
10. Slöjd	4,1	4,1	
11. Teckning	3,9	3,9	
12. Fysik	3,3	3,1	
13. Kemi	3,0	2,6	
14. Tillval	2,9	3,5	E1 $\neq$ K1
15. Fritt valt arbete	4,4	4,4	

Åk 6 vt Skolattityder. K1, E1, E2

	K1	E1	E2	Skillnad med p ≤ 0,05
1. Samarbete med andra elever	3,7	3,9	3,3	E1 ≠ K1
2. Komma överens med lärare	4,2	4,1	4,2	
3. Ensamhetskänslor	4,2	4,1	4,0	
4. Samvaro under raster	4,4	4,4	4,3	
5. Lärare talar om annat	2,1	2,4	2,7	E2 ≠ K1
6. Lärare talar om trivsel	3,0	3,2	3,7	E2 ≠ K1, E1
7. Framträda inför klassen	3,1	3,1	3,1	
8. Att ge studiehjälp till kamrat	3,9	4,1	3,7	E1 ≠ E2
9. Att någon blir mobbad	2,1	1,9	2,3	
10. Gruppptryck	1,6	1,7	1,7	
11. Kontakt med lärare som inte undervisar	3,1	3,4	3,2	
12. Att träffa klassföreståndaren	3,5	3,8	3,6	
13. Antalet lärare	3,1	3,2	2,8	E1, K1 ≠ E2
14. Att förstå undervisningen	4,1	3,8	3,8	
15. Att få tid att ställa frågor	3,3	3,3	3,4	
16. Att lärare frågar om man förstår	3,6	3,2	3,4	
17. Att arbeta i grupp	2,8	3,3	3,1	E1 ≠ K1
18. Individuellt arbete	1,3	1,6	1,4	
19. Att lärare berättar och förklarar	4,0	3,8	4,4	E2 ≠ E1
20. Ordningen på lektionerna	3,2	3,7	3,8	E1, E2 ≠ K1
21. Att lärare tillrättavisar	3,3	3,5	3,4	
22. Antalet prov	2,5	2,5	2,3	
23. Antalet läxor	3,0	2,5	2,2	K1 ≠ E1, E2
24. Lärares krav på arbetsinsats	2,8	2,7	2,6	
25. Läxkontroll	4,1	4,1	3,6	
26. Medplanering	2,2	2,2	2,2	
27. Dagdrömmeri	3,6	3,7	3,3	E1 ≠ E2
28. Skolans storlek	2,7	3,2	3,1	E1, E2 ≠ K1
29. Förstörelse	3,3	3,3	3,4	
30. Fysiska miljön	2,1	2,2	2,2	
31. Att hitta rätt	4,5	4,8	4,8	
32. Hur man känner sig efter skolan	3,1	3,1	2,4	K1, E1 ≠ E2
33. Tid till fritidsaktiviteter	4,2	4,1	4,0	
34. Skoltrivsel	3,6	3,5	3,3	

Åk 7 ht Skolattityder. K1, E1, E2

	K1	E1	E2	Skillnad med p < 0,05
1. Samarbete med andra elever	3,8	4,0	3,8	
2. Komma överens med lärare	4,0	4,2	3,6	E1 ≠ E2
3. Ensamhetskänslor	4,3	4,1	4,2	
4. Samvaro under raster	4,4	4,3	4,1	
5. Lärare talar om annat	2,0	2,3	1,8	E1 ≠ E2
6. Lärare talar om trivsel	2,9	2,9	2,5	
7. Framträda inför klassen	2,9	2,8	2,9	
8. Att ge studiehjälp till kamrat	3,8	3,9	3,6	
9. Att någon blir mobbad	1,8	2,0	2,0	
10. Gruppsyck	1,5	1,5	1,7	
11. Kontakt med lärare som inte undervisar	3,2	3,0	2,4	K1, E1 ≠ E2
12. Att träffa klassföreståndaren	3,4	3,7	3,3	
13. Antalet lärare	2,7	2,7	2,6	
14. Att förstå undervisningen	4,0	3,7	3,5	K1 ≠ E2
15. Att få tid att ställa frågor	3,2	3,1	3,1	
16. Att lärare frågar om man förstår	3,1	3,0	3,1	
17. Att arbeta i grupp	2,1	2,6	2,2	K1 ≠ E1
18. Individuellt arbete	1,4	1,6	1,6	
19. Att lärare berättar och förklarar	4,1	3,8	3,8	
20. Ordningen på lektionerna	3,1	4,0	3,6	E1, E2 ≠ K1
21. Att lärare tillrättavisar	3,6	2,6	3,3	K1, E2 ≠ E1
22. Antalet prov	2,0	2,2	2,2	
23. Antalet läxor	2,1	2,3	2,1	
24. Lärares krav på arbetsinsats	2,6	2,7	2,4	
25. Läxkontroll	4,2	3,8	3,6	K1 ≠ E2
26. Medplanering	1,5	1,7	1,6	
27. Dagdrömmeri	3,3	3,8	3,3	E1 ≠ K1, E2
28. Skolans storlek	2,9	2,1	2,0	K1 ≠ E1, E2
29. Förstörelse	3,3	2,8	3,0	
30. Fysiska miljön	2,5	2,5	1,9	K1, E1 ≠ E2
31. Att hitta rätt	4,5	3,9	4,1	K1 ≠ E1
32. Hur man känner sig efter skolan	2,8	2,2	2,0	K1 ≠ E1, E2
33. Tid till fritidsaktiviteter	4,0	3,8	3,4	K1 ≠ E1, E2
34. Skoltrivsel	3,5	3,3	3,1	

Åk 7 vt Skolattityder. K1, E1, K2

	K1	E1	K2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Samarbete med andra elever	3,8	4,1	3,7	
2. Komma överens med lärare	3,6	4,3	3,9	E1 $\neq$ K1
3. Ensamhetskänslor	4,3	4,1	4,0	
4. Samvaro under raster	4,2	3,8	3,9	
5. Lärare talar om annat	1,9	2,1	2,3	
6. Lärare talar om trivsel	1,8	3,2	3,2	E1, K2 $\neq$ K1
7. Framträda inför klassen	2,9	2,8	2,9	
8. Att ge studiehjälp till kamrat	3,6	4,0	3,8	
9. Att någon blir mobbad	1,9	2,0	2,8	K2 $\neq$ K1, E1
10. Gruppträck	1,8	1,4	1,7	
11. Kontakt med lärare som inte undervisar	3,1	3,2	2,8	
12. Att träffa klassföreståndaren	2,8	3,8	4,1	E1, K2 $\neq$ K1
13. Antalet lärare	2,5	2,9	2,4	E1 $\neq$ K2
14. Att förstå undervisningen	3,6	3,7	3,9	
15. Att få tid att ställa frågor	3,0	3,4	3,3	
16. Att lärare frågar om man förstår	3,0	3,2	3,0	
17. Att arbeta i grupp	2,1	2,0	2,3	
18. Individuellt arbete	1,4	1,4	1,5	
19. Att lärare berättar och förklarar	4,0	4,0	4,1	
20. Ordningen på lektionerna	3,3	4,1	3,0	E1 $\neq$ K1, K2
21. Att lärare tillrättavisar	3,7	2,7	3,3	E1 $\neq$ K1, K2
22. Antalet prov	1,7	2,3	1,8	E1 $\neq$ K1, K2
23. Antalet läxor	1,6	2,3	1,9	E1 $\neq$ K1
24. Lärares krav på arbetsinsats	2,3	2,6	2,3	
25. Läxkontroll	4,0	3,8	3,7	
26. Medplanering	1,3	1,8	1,7	E1, K2 $\neq$ K1
27. Dagdrömmeri	3,3	3,6	3,3	
28. Skolans storlek	2,8	1,9	2,5	E1 $\neq$ K1, K2
29. Förstörelse	3,3	2,8	2,8	
30. Fysiska miljö	2,4	2,2	1,9	
31. Att hitta rätt	4,6	4,1	4,8	E1 $\neq$ K1, K2
32. Hur man känner sig efter skolan	2,7	2,2	2,2	K1 $\neq$ E1
33. Tid till fritidsaktiviteter	3,7	3,8	3,6	
34. Skoltrivsel	3,2	3,2	3,2	

Åk 8 ht Skolattityder. K1, E1, K2

	K1	E1	K2	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Samarbete med andra elever	4,0	4,0	3,8	
2. Komma överens med lärare	3,7	3,7	3,6	
3. Ensamhetskänslor	4,1	4,2	3,9	
4. Samvaro under raster	4,2	3,9	3,9	
5. Lärare talar om annat	2,0	2,0	2,1	
6. Lärare talar om trivsel	2,2	3,5	2,7	E1 $\neq$ K1, K2; K1 $\neq$
7. Framträda inför klassen	3,1	2,6	2,5	K1 $\neq$ E1, K2
8. Att ge studiehjälp till kamrat	3,6	3,6	3,7	
9. Att någon blir mobbad	1,8	2,1	2,8	K2 $\neq$ K1, E1
10. Gruppptryck	1,6	1,7	1,9	
11. Kontakt med lärare som inte undervisar	3,2	3,0		
	3,2	3,0	2,8	
12. Att träffa klassföreståndaren	3,0	3,9	4,0	E1, K2 $\neq$ K1
13. Antalet lärare	2,8	2,6	2,3	K1 $\neq$ K2
14. Att förstå undervisningen	3,8	3,5	3,7	
15. Att få tid att ställa frågor	3,3	3,2	3,6	
16. Att lärare frågar om man förstår	3,4	3,1	3,3	
17. Att arbeta i grupp	2,2	2,3	1,9	K1, E1 $\neq$ K2
18. Individuellt arbete	1,3	1,4	1,5	
19. Att lärare berättar och förklarar	4,0	3,7	4,2	
20. Ordningen på lektionerna	3,4	3,5	2,6	K1, E1 $\neq$ K2
21. Att lärare tillrättavisar	3,5	3,0	3,9	K1, K2 $\neq$ E1
22. Antalet prov	1,6	2,2	1,7	E1 $\neq$ K1
23. Antalet läxor	1,6	2,2	1,9	E1 $\neq$ K1
24. Lärares krav på arbetsinsats	2,1	2,4	2,2	
25. Läxkontroll	4,1	3,7	3,8	
26. Medplanering	1,3	1,9	1,6	E1 $\neq$ K1
27. Dagdrömmeri	3,4	3,4	3,5	
28. Skolans storlek	3,0	2,0	2,6	K1, K2 $\neq$ E1
29. Förstörelse	3,3	2,4	3,0	K1, K2 $\neq$ E1
30. Fysiska miljön	2,4	2,1	1,9	
31. Att hitta rätt	4,6	4,0	4,9	K1, K2 $\neq$ E1
32. Hur man känner sig efter skolan	2,5	1,9	2,4	K1, K2 $\neq$ E1
33. Tid till fritidsaktiviteter	3,4	3,8	3,7	
34. Skoltrivsel	3,2	2,8	3,0	

Åk 9 vt Skolattityder. K1, E1

	K1	E1	Skillnad med $p \leq 0,05$
1. Samarbete med andra elever	4,2	4,2	
2. Komma överens med lärare	3,6	4,0	
3. Ensamhetskänslor	4,3	4,3	
4. Samvaro under raster	4,0	3,6	
5. Lärare talar om annat	2,0	1,9	
6. Lärare talar om trivsel	2,2	3,0	*
7. Framträda inför klassen	3,2	2,9	
8. Att ge studiehjälp till kamrat	3,6	3,6	
9. Att någon blir mobbad	2,2	2,2	
10. Gruppptryck	1,7	1,4	
11. Kontakt med lärare som inte undervisar	3,3	3,2	
12. Att träffa klassföreståndaren	3,0	3,6	*
13. Antalet lärare	2,8	2,9	
14. Att förstå undervisningen	3,8	4,0	
15. Att få tid att ställa frågor	3,2	3,1	
16. Att lärare frågar om man förstår	3,4	2,9	*
17. Att arbeta i grupp	2,8	2,2	*
18. Individuellt arbete	1,8	1,3	*
19. Att lärare berättar och förklarar	4,1	4,0	
20. Ordningen på lektionerna	3,2	3,6	
21. Att lärare tillrättavisar	3,6	2,8	*
22. Antalet prov	1,6	1,8	
23. Antalet läxor	1,6	2,3	*
24. Lärares krav på arbetsinsats	2,2	2,6	*
25. Lärkontroll	4,3	3,9	*
26. Medplanering	1,5	1,8	*
27. Dagdrömmari	3,2	3,5	
28. Skolans storlek	3,0	2,2	*
29. Förstörelse	2,2	2,0	
30. Fysiska miljön	1,9	1,8	
31. Att hitta rätt	4,7	4,2	*
32. Hur man känner sig efter skolan	2,6	2,1	*
33. Tid till fritidsaktiviteter	3,9	4,0	
34. Skoltrivsel	3,0	2,8	



Namn: Skola:

Klass:

Dagens datum:

SÅ HÄR SKA DU GÖRA.

Detta häfte innehåller olika frågor och påståenden om skolan.
Du ska fundera på vad du tycker är riktigt för just dig själv.
Sätt sedan ett kryss för det du bestämt dig för på varje fråga.
Tag god tid på dig och diskutera inte med någon kompis under tiden.
Svara på alla frågorna!

BÖRJA INTE FÖRRÄN DU BLIR TILLSAGD !

Elevenkät

Läs noga genom varje fråga innan Du besvarar den. Sätt sedan kryss i den parentes Du tycker passar bäst.

1. Att arbeta tillsammans med andra elever
i min klass under lektionerna tycker jag
är

() Mycket svårt
() Ganska svårt
() Varken lätt eller svårt
() Ganska lätt
() Mycket lätt

2. Att komma överens med mina lärare
tycker jag går

() Mycket trögt
() Ganska trögt
() Varken lätt eller trögt
() Ganska lätt
() Mycket lätt

3. Att jag känner mig ensam och inte får
kontakt med andra elever händer

() Ofta
() Ganska ofta
() Ibland
() Sällan
() Aldrig

4. Att ha rast och vara tillsammans med de
andra eleverna tycker jag är

() Mycket tråkigt
() Ganska tråkigt
() Varken roligt eller tråkigt
() Ganska roligt
() Mycket roligt

5. Att lärare frågar mig om hur jag mår eller något annat, som inte har med undervisningen att göra händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

6. Att lärare pratar med oss om trivsel och hjälper till att reda ut problem när vi inte kan komma överens i klassen händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

7. Att framträda inför hela klassen tycker jag är

- () Mycket obehagligt
- () Ganska obehagligt
- () Varken trevligt eller obehagl.
- () Ganska trevligt
- () Mycket trevligt

8. Att hjälpa en elev som kommit efter i något ämne, skulle jag ställa upp på

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

9. Att någon i min klass blir mobbad
händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

10. Känner du "tryck" från andra elever på
skolan att göra saker, som du inte skulle
gjort om du var ensam?

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

11. Att få kontakt med en lärare om vi inte
har lektioner med läraren en viss dag är

- () Mycket svårt
- () Ganska svårt
- () Sådär
- () Ganska lätt
- () Mycket lätt

12. Klassföreståndaren har jag chans att
träffa och tala med

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

13. Antalet lärare, som undervisar i klassen är

- () Alldeles för många
- () Något för många
- () Lagom
- () Något för få
- () Alldeles för få

14. Att förstå vad lärare säger och undervisar oss om tycker jag är

- () Mycket svårt
- () Ganska svårt
- () Varken lätt eller svårt
- () Ganska lätt
- () Mycket lätt

15. Att få tid att fråga lärare om något, som man inte förstår händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

16. Att lärare själv frågar oss om vi förstår vad han säger och undervisar oss om händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

17. Att vi får arbeta i grupp händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

18. Att vi får arbeta på egen hand händer

- () Ofta
- () Ganska ofta
- () Ibland
- () Sällan
- () Aldrig

19. Att lärare själv berättar och går igenom
och förklarar olika saker händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

20. Ordningen på lektionerna är för det
mesta

- () Mycket dålig
- () Ganska dålig
- () Sådär
- () Ganska bra
- () Mycket bra

21. Att lärare höjer rösten och tillrättavisar oss händer

- () Aldrig
- () Sällan
- () Ibland
- () Ganska ofta
- () Ofta

22. Antalet prov, som vi får, tycker jag är

- () Alldeles för många
- () Ganska många
- () Lagom
- () Ganska få
- () Alldeles för få

23. Antalet läxor, som vi får, tycker jag är

- () Alldeles för många
- () Ganska många
- () Lagom
- () Ganska få
- () Alldeles för få

24. Lärarnas krav på hur mycket vi skall arbeta med de olika skolämnena, tycker jag är

- () Alldeles för stora
- () Något för stora
- () Lagom
- () Något för små
- () Alldeles för små

25. Att lärare kontrollerar att vi gjort
läxorna händer

- ☐ Aldrig
- ☐ Sällan
- ☐ Ibland
- ☐ Ganska ofta
- ☐ Ofta

26. Att lärare låter oss elever vara med och
planera undervisningen händer

- ☐ Aldrig
- ☐ Sällan
- ☐ Ibland
- ☐ Ganska ofta
- ☐ Ofta

27. Att jag sitter och drömmer och inte följer
med i undervisningen händer

- ☐ Ofta
- ☐ Ganska ofta
- ☐ Ibland
- ☐ Sällan
- ☐ Aldrig

28. Jag tycker att skolan är

- ☐ Alldeles för stor
- ☐ Något för stor
- ☐ Lagom
- ☐ Något för liten
- ☐ Alldeles för liten

29. Jag tycker att förstörelsen och ned-
skräpningen på skolan är

- () Mycket stor
- () Ganska stor
- () Sådär
- () Ganska liten
- () Mycket liten

30. Jag tycker att skolans olika salar,
korridorer och gård är

- () Mycket tråkiga
- () Ganska tråkiga
- () Sådär
- () Ganska trevliga
- () Mycket trevliga

31. Att hitta rätt till skolans olika salar
tycker jag är

- () Mycket svårt
- () Ganska svårt
- () Sådär
- () Ganska enkelt
- () Mycket enkelt

32. När jag kommer hem från skolan känner
jag mig

- () Mycket trött
- () Ganska trött
- () Sådär
- () Ganska pigg
- () Mycket pigg

33. På min lediga tid hinner jag ägna mig
åt någon hobby eller fritidsaktivitet

- ☐ Aldrig
- ☐ Sällan
- ☐ Ibland
- ☐ Ganska ofta
- ☐ Ofta

34. När jag tänker på hur jag trivs i skolan
känner jag mig

- ☐ Mycket missnöjd
- ☐ Ganska missnöjd
- ☐ Sådär
- ☐ Ganska nöjd
- ☐ Mycket nöjd

Detta häfte innehåller ett antal frågor som berör Dina arbetsförhållanden i den nya decentraliserade organisationen. Eftersom Du även har erfarenheter av centraliserad högstadieundervisning är en jämförelse av Dina upplevelser extra intressant. Jag ber Dig därför besvara varje fråga med två kryssmarkeringar, en för Hästvedaförhållandena (Hä) och en för Läredaförhållandena (Lä). Skrivraderna efter varje fråga är avsedda för fria synpunkter.

Namn:.....

Undervisar i ämnena:.....

Bostadsort:.....

Dagens datum:.....

1. Samarbetet med elever tycker jag går

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåligt
()	()	Ganska dåligt
()	()	Sådär
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

2. Samarbetet med kollegor tycker jag går

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåligt
()	()	Ganska dåligt
()	()	Sådär
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

3. Kontakten mellan eleverna tycker jag fungerar

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåligt
()	()	Ganska dåligt
()	()	Sådär
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

4. Att få kontakt med skolledningen tycker jag går

Hä Lä

☐ ☐ Mycket trögt☐ ☐ Ganska trögt☐ ☐ Sådär☐ ☐ Ganska lätt☐ ☐ Mycket lätt5. Att få tid till elevvårdande samtal med eleverna
tycker jag är

Hä Lä

☐ ☐ Mycket svårt☐ ☐ Ganska svårt☐ ☐ Varken lätt eller svårt☐ ☐ Ganska lätt☐ ☐ Mycket lätt

6. Att få tid till föräldrarkontakt tycker jag är

Hä Lä

☐ ☐ Mycket svårt☐ ☐ Ganska svårt☐ ☐ Varken lätt eller svårt☐ ☐ Ganska lätt☐ ☐ Mycket lätt

7. Tillgången på hjälpmedel och utrustning för undervisningen tycker jag är

Hä	Lä	
()	()	Mycket dålig
()	()	Ganska dålig
()	()	Sådär
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

8. Att samordna undervisningen i mitt ämne med andra ämnen tycker jag går

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåligt
()	()	Ganska dåligt
()	()	Sådär
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

9. Elevmedverkan vid planering av undervisningen förekommer

Hä	Lä	
()	()	Aldrig
()	()	Sällan
()	()	Ibland
()	()	Ganska ofta
()	()	Ofta

10. Möjligheter till stöd åt vissa elever inom ramen för den vanliga undervisningen är

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåliga
()	()	Ganska dåliga
()	()	Varken bra eller dåliga
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

11. Möjligheter till specialundervisning för vissa elever är

Hä	Lä	
()	()	Mycket dåliga
()	()	Ganska dåliga
()	()	Varken bra eller dåliga
()	()	Ganska bra
()	()	Mycket bra

12. Att genomföra en individualiserad undervisning är

Hä	Lä	
()	()	Mycket svårt
()	()	Ganska svårt
()	()	Varken lätt eller svårt
()	()	Ganska lätt
()	()	Mycket lätt

13. Skolans fysiska miljö (salar, skolgård etc.) är

Hä Lä

() () Mycket dålig

() () Ganska dålig

() () Sådär

() () Ganska bra

() () Mycket bra

14. Förstörelsen och nedskräpningen på skolan är

Hä Lä

() () Mycket stor

() () Ganska stor

() () Sådär

() () Ganska liten

() () Mycket liten

15. Mina resor till och från skolan är

Hä Lä

() () Mycket jobbiga

() () Ganska jobbiga

() () Sådär

() () Ganska lätta

() () Mycket lätta

16. Min arbetsbelastning är

Hä	Lä	
()	()	Mycket stor
()	()	Ganska stor
()	()	Varken stor eller liten
()	()	Ganska liten
()	()	Mycket liten

17. När jag tänker på hur jag trivs med min tjänstgöring
känner jag mig

Hä	Lä	
()	()	Mycket missnöjd
()	()	Ganska missnöjd
()	()	Sådär
()	()	Ganska nöjd
()	()	Mycket nöjd

18. Ange nedan vilka för- och nackdelar, som Du tycker att Du
kunnat iaktta hittills med nya organisationen och som inte
berörts i frågeställningarna.

Till målsman

Denna frågelista ingår i den undersökning, som vill utvärdera högstadiesförsöket i Hästveda. Det är därför angeläget att få reda på föräldrars åsikter om organisationen av bussning och vad den innebär för skol- och familjesituationen.

Var snäll att besvara följande frågor genom att sätta ett kryss för det svar Du väljer.

Formuläret lämnas sedan med elevens hjälp till klassföreståndaren så snart som möjligt.

Skrivraderna efter varje fråga är avsedda för fria synpunkter.

Elevens namn:.....

Skola:.....

Klass:.....

Dagens datum:.....

3. Om man jämför mellan bussning och ingen bussning alls, tycker jag att tiden, som mitt barn får använda till resor till och från skolan varje vecka, är

- () Alldeles för lång
- () Ganska lång
- () Varken för lång eller för kort
- () Inte särskilt lång
- () Inte alls lång

4. Tid och möjlighet till samvaro i familjen under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit

- () Mycket dålig
- () Ganska dålig
- () Varken bra eller dålig
- () Ganska bra
- () Mycket bra

5. Tid och möjlighet till läxläsning under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit

- () Mycket dålig
- () Ganska dålig
- () Varken bra eller dålig
- () Ganska bra
- () Mycket bra

6. Tid och möjlighet till fritidsaktiviteter under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit

- ☐ Mycket dålig
 - ☐ Ganska dålig
 - ☐ Varken bra eller dålig
 - ☐ Ganska bra
 - ☐ Mycket bra
-
-
-

7. Tid och möjlighet till umgänge med kamrater under en vecka har sedan bussning påbörjats blivit

- ☐ Mycket dålig
 - ☐ Ganska dålig
 - ☐ Varken bra eller dålig
 - ☐ Ganska bra
 - ☐ Mycket bra
-
-
-

8. Om bussning skulle vara nödvändig ber jag Dig kryssa för hur många dagar i veckan, som kan vara lagom

- ☐ 5 dagar
 - ☐ 4 dagar
 - ☐ 3 dagar
 - ☐ 2 dagar
 - ☐ 1 dag
-
-
-

9. Att ha eget högstadium på hemorten, tycker jag skulle vara

- () Mycket dåligt
 - () Ganska dåligt
 - () Varken bra eller dåligt
 - () Ganska bra
 - () Mycket bra
-
-
-

10. Att ha en del av högstadieundervisningen på hemorten,
tycker jag verkar

- () Mycket dåligt
 - () Ganska dåligt
 - () Varken bra eller dåligt
 - () Ganska bra
 - () Mycket bra
-
-
-

TACK FÖR HJÄLPEN MED ALLA SVAR

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Allwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.

41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S. M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer i skolen ud fra empiriske undersøgelser. 1983.
68. Viborg, Gardar G.: Studies in the Development of Social-Behavior Understanding. 1984.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? Redovisning av jämförande undersökningar gjorda åren 1890–1980 rörande inläring vid auditiv och visuell presentation samt ett försök till utvärdering av resultaten. 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring: Från autonoma bildningsinstitutioner till lokala serviceinrättningar med särskild hänsyn till bibliotek som betjänar förskolläraryrket. 1984.
72. Sjöberg, Marie: På bräcklig is: Studium av livsfilosofin hos några konstnärer, konstbeskådare och konstengagerade. 1984.
73. Andersson, Gunvor: Små barn på barnhem. 1984.
74. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige: En treårsbibliografi. 1984.
75. Eppler, Mats & Nelander, Bo: Kartläggning och omformning av den psykosociala arbetsmiljön på ett sjukhus: En arbetslivspedagogisk studie. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. En longitudinell studie av elevers skoltrivsel och prestationer samt föräldrars och lärares attityder i en decentraliserad högstadiorganisation.